

Dirigenti Scuola

42 (2023)

*Dirigenza scolastica e dispersione
scolastica e formativa:
ricerche, progetti, proposte, studi
di caso, esperienze*

Rivista di cultura professionale per la dirigenza educativa
(fondata da Cesare Scurati)

Direttore

Tommaso Agasisti, Politecnico di Milano

Vicedirettore

Francesco Magni, Università di Bergamo

Comitato scientifico

Laura Sara Agrati, Università Telematica Pegaso – **Franco Bochicchio**, Università di Genova – **Francesca Bracci**, Università di Firenze – **Ilaria Castelli**, Università di Bergamo – **Andrea Cegolon**, Università di Macerata – **Albert Cheng**, University of Arkansas (USA) – **Maria Cinque**, Università LUMSA di Roma – **Monica Cocconi**, Università di Parma – **Paola Damiani**, Università di Modena e Reggio Emilia – **Gabriella D'Aprile**, Università di Catania – **Adriana Di Liberto**, Università di Cagliari – **Juan Luis Fuentes**, Universidad Complutense Madrid (España) – **Ilaria Genuessi**, Università di Bergamo – **Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli "Parthenope" – **Mojca Kukanja Gabrijelčič**, University of Primorska (Slovenija) – **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo – **Marta Kowalczyk-Walędzki**, University of Białystok (Poland) – **Francesco Manfredi**, Università LUM Jean Monnet – **Monica Mincu**, Università di Torino – **Concepción Naval**, Universidad de Navarra (España) – **Sara Nosari**, Università di Torino – **Davide Parmigiani**, Università di Genova – **Loredana Perla**, Università di Bari "Aldo Moro" – **Jay Plasman**, Ohio University (USA) – **Vincenzo Perrone**, Università Bocconi di Milano – **Anna Maria Poggi**, Università di Torino – **Andrea Porcarelli**, Università di Padova – **Alessandra Priore**, Università di Reggio Calabria "Mediterranea" – **Alessandra Romano**, Università di Siena – **Aldo Sandulli**, Università LUISS di Roma – **Giuseppe Scaratti**, Università di Bergamo – **Alessia Scarinci**, Università Mercatorum – **Agnieszka Szplit**, Jan Kochanowski University of Kielce (Poland) – **Vidmantas Tūtlys**, Vytautas Magnus University (Lithuania) – **Bożena Tołwińska**, University of Białystok (Poland) – **Ira Vannini**, Università di Bologna – **Viviana Vinci**, Università di Foggia – **Angela Watson**, Johns Hopkins University (USA) – **Patrick J. Wolf**, University of Arkansas (USA)

Comitato promotore

Coordinatori

Emanuele Contu, I.I.S. Puecher Olivetti Rho (MI), **Ermanno Puricelli**, già dirigente scolastico.

Dirigenti scolastici

Tiziana Aloisi, I.C. Cornaredo (MI) – **Chiara Alpestre**, Istituto Sociale, Torino – **Stefania Ambrosini**, I.C. Mapello (BG) – **Maria Amodeo**, I.S.I.S. "Giulio Natta", Bergamo – **Luca Azzollini**, I.S. Frisi, Milano – **Laura Barbirato**, I.C. "Ermanno Olmi", Milano – **Daniele Barca**, I.C. 3, Modena – **Andrea Bernesco L'Avore**, Liceo Guido Carli, Brescia – **Giorgio Brandone**, I.C. "Vittorino da Feltre", Torino – **Maria Anna Burgnich**, Dirigente tecnico, USR Liguria – **Maddalena Cassinari**, già dirigente scolastico – **Maurizio Carandini**, IC "Valenza A", Valenza (AL) – **Rosa Cirillo**, Liceo scientifico "G. Galilei", Napoli – **Elisa Colella**, Liceo Classico Statale M. Cutelli, Catania – **Mauro Colombo**, direttore CNOS-FAP, Arese (MI) – **Salvatore Consolo**, Liceo Classico "E. Cairoli", Varese, Dirigente tecnico USR Lombardia – **Piervincenzo Di Terlizzi**, Istituto Comprensivo "Pordenone Centro", Pordenone – **Paolo Fasce**, I.T.T.L. Nautico "San Giorgio", Genova e Camogli – **Laura Ferretti**, I.S. Lorenzo Lotto, Trescore Balneario (BG) – **Antonio Fini**, I.C. Sarzana (SP) – **Simone Finotti**, Liceo C. Cavalieri, Parabiago (MI) – **Loredana Leoni**, I.I.S. Schiaparelli – Gramsci Milano – **Rossella Magistro**, I.C. "Martino Longhi", Viggì (VA) – **Monica Marelli**, I.C. Barlassina (MB) – **Giulio Massa**, Istituto De Amicis, Milano – **Laura Metelli**, I.C. Ospitaletto (BS) – **Leonardo Mucaria**, I.C. "Amaldi", Roveleto di Cadeo – **Raffaella Paggi**, Rettore Fondazione Grossman, Milano – **Roberto Pasolini**, Rettore Istituto Europeo Leopardi, Milano – **Marianna Pavesi**, I.S. "E. Fermi", Mantova – **Donato Petti**, Preside dell'Istituto paritario «Villa Flaminia», Roma e Direttore della "Rivista Lasalliana" – **Adriana Piccigallo**, Liceo scientifico "U. Dini", Pisa – **Milena Piscozzo**, I.C. "R. Massa", Milano – **Giuseppina Princi**, Liceo scientifico "Leonardo da Vinci", Reggio Calabria – **Mariantonia Puntillo**, I.C. "Gallupi Collodi Bevacqua", Reggio Calabria – **Andrea Quadri**, I.C. Carvico (BG) – **Barbara Rastelli**, I.C. "Sandro Pertini", Martinsicuro (TE) – **Renato Rovetta**, Liceo artistico Boccioni, Milano – **Alessandra Rucci**, IIS Savoia Benincasa, Ancona (AN) – **Alessandra Silvestri**, Liceo Scientifico "Gullace" Roma – **Stefano Stefanel**, Liceo Scientifico "G. Marinelli", Udine – **Stefania Strignano**, I.C. "G. Ungaretti", Melzo (MI) – **Benedetta Zaccarelli**, IC "Meldola", Meldola (FO)

Redazione

Paolo Bertuletti, Virginia Capriotti, Alice Locatelli, Mabel Giraldo, Maria Sammarro, Arianna Taravella

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*.

Gli articoli esaminati e rifiutati per questo fascicolo della rivista sono stati due.
anno XLI - ISSN: 2280-8744 - (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 19 del 3 luglio 1981)

Direttore Responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma

E-mail: dirigentiscuola.studium@gmail.com - <http://riviste.gruppostudium.it/>

© Copyright Edizioni Studium 2023

Indice

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni, **La dispersione scolastica come prima emergenza educativa**, pp. 7-13

STUDI E RICERCHE

Dirigenza scolastica e dispersione scolastica e formativa: ricerche, progetti, proposte, studi di caso, esperienze

Roberto Ricci, **La dispersione scolastica: un concetto da approfondire**, pp. 14-33

Alessandra Priore, Antonina Minniti, **Il fenomeno della dispersione scolastica e la modificazione dei repertori pedagogici della scuola**, pp. 34-50

Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti, **Dentro le storie di insuccesso formativo. La prospettiva del Dirigente Scolastico**, pp. 51-67

Araceli Martínez García Donas, **Abandono escolar prematuro en España: los centros educativos y sus estrategias para evitarlo**, pp. 68-80

Chiara Bellotti, Dalila Raccagni, **Stare bene a scuola. Il ruolo del dirigente nel 3-H Project (Head, Heart, Hand)**, pp. 81-93

Mirca Montanari, **Il Dirigente scolastico come agente inclusivo nel contrasto alla dispersione e all'insuccesso formativo**, pp. 94-108

Alessia Bianco, **NGEU e PNRR per la prevenzione ed il contrasto alla dispersione scolastica. Uno studio comparativo**, pp. 109-127

Gennaro Balzano, Vito Balzano, **Clima, approccio e progettualità integrate per contrastare la dispersione scolastica. Un esempio di itinerario di cura per costruire comunità**, pp. 128-147

Luigi Giovanni Sermenato, **“Grazie di averci creduto!” Relazione educativa e successo scolastico**, pp. 148-162

Bartolomeo Cosenza, **Arginare il fenomeno della dispersione scolastica si può**, pp. 163-179

Francesca Latino, Francesco Tafuri, Emma Saraiello, **School Leaders and Dropout: Attitudes, Knowledge, and Strategies with at-risk high-school Students**, pp. 180-202

Davide Di Palma, **Strategie didattiche per contrastare e prevenire la dispersione scolastica e promuovere il benessere**, pp. 203-217

Antonio Ascione, Ilenia Amati, **La strada dell'educazione al movimento per contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa**, pp. 218-241

Valentina Pappalardo; Donatella Rangoni, **I finanziamenti della Legge 440 destinati ai CPIA: le scelte dei dirigenti scolastici per il contrasto alla dispersione scolastica**, pp. 242-266

ESPERIENZE E CASI DI STUDIO

Paolo Bianchini, Giulia Guglielmini, **Nuovi modelli di leadership e contrasto alla dispersione: il ruolo dei DS e la metodologia del Provaci ancora Sam nel contesto territoriale di una grande città**, pp. 267-282

Charlotte Kohlloffel, Alessandro Monchietto, **How to tackle school dropout and promote inclusion: the experience of the city of Turin**, pp. 283-297

Alessandra La Marca, Ylenia Falzone, **Formazione Professionale e lotta alla dispersione scolastica: un caso di studio**, pp. 298-314

Domizia Arrigo, Domenica Maviglia, ***I volti della dispersione scolastica: uno studio di caso a Messina***, pp. 315-327

NOTE E COMMENTI*

Paola Bortoletto, ***Per un approccio sistemico: visione e proposte dell'A.N.D.I.S.***, pp. 328-337

Ornella Campo, Giorgio Cavadi, ***Strutturare modelli organizzativi per la governance preventiva della dispersione scolastica***, pp. 338-353

Stefano Stefanel, ***Agire sulla dispersione scolastica attraverso il tempo del recupero***, pp. 354-367

RELAZIONI A CONVEGNI

Evelina Scaglia, ***Fra compromesso politico e dualismo "carsico": le origini della scuola media unica in Italia***, pp. 368-378

RECENSIONI

G. Bertagna, ***Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale***, Edizioni Studium, Roma 2022, pp. 176 (Riccardo Pagano), pp. 379-382

Moosung Lee, Katina Pollock, Pierre Tulowitzki, ***How School Principals Use Their Time. Implications for School Improvement, Administration and Leadership***, Routledge, London 2021, pp. 254 (Virginia Capriotti), pp. 383-387

* I contributi di questa sezione nascono da riflessioni e/o provocazioni che non hanno pretese scientifiche, ma di stimolo ed incoraggiamento ad un sempre maggior dialogo tra mondo della scuola, della dirigenza scolastica, dell'università e della ricerca. Non sono quindi sottoposti a procedura di referaggio *double blind*.

AA. VV., *Progettare l'outdoor education nella scuola secondaria. Modelli formativi ed esperienze didattiche di scuole outdoor in rete: dall'arcipelago toscano alle Alpi*, Marcianum Press, Venezia 2023, pp. 168 (Paola Garbin), pp. 388-391

Donato Tramuto, *Conquistare i cuori per raggiungere gli obiettivi: la parabola dei nuovi leader*, Rizzoli, Milano 2023 (Valentina Pagliai), pp. 392-393

Tavis D. Jules, Robin Shields, Matthew A. M. Thomas, *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education*, Bloomsbury Publishing, Londra 2021, pp. 500 (Alfonso Marrazzo), pp. 394-398

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni*

La dispersione scolastica come prima emergenza educativa

Il tema della dispersione scolastica in Italia potrebbe a ben diritto rientrare tra le grandi questioni emergenziali del nostro Paese.

Senza dover qui ripercorrere tutti i numeri e le statistiche che forniscono un quadro preciso e drammatico della situazione italiana, con notevoli differenze tra condizioni socio-economiche, regioni e territori, basta richiamare il dato complessivo di una dispersione *esplicita* (*drop-out*) che si attesta a livello nazionale nel 2022 all'11,5% e di una dispersione *implicita* pari all'8,7% nel 2023. Dispersione implicita che rappresenta per l'INVALSI quella quota di studenti che, pur conseguendo il diploma di scuola secondaria di secondo grado, non raggiungono i livelli di adeguatezza in nessuna delle quattro prove standardizzate (Italiano, Matematica, Inglese-lettura e Inglese-ascolto). Una situazione che, a ben vedere, rende i livelli di apprendimento di questi studenti – scrive Roberto Ricci nel contributo che apre questo fascicolo e a cui si rimanda per ulteriori analisi di dettaglio e approfondimenti – «più simili a quelli attesi al termine della scuola secondaria di primo grado e, da questo punto di vista, risultano in una situazione molto simile a coloro che la scuola l'hanno lasciata anzitempo». Una situazione che appare perciò non tollerabile per un Paese che non si rassegna a un lento declino e che, invece, aspira, a poter giocare ancora un qualche ruolo sotto il profilo dell'innovazione, della cultura, della formazione, della crescita e della creatività nello scenario mondiale.

Ragioni pedagogiche e costituzionali

Verrebbe subito da chiedersi che cosa occorre fare davanti a tale emergenza. Ma prima di rispondere alla domanda su *come* contrastare questo fenomeno, è forse importante provare a riflettere brevemente anche sul *perché* impegnarsi in una simile sfida “titanica”.

* Tommaso Agasisti è professore ordinario di Ingegneria gestionale presso il Politecnico di Milano. Francesco Magni è ricercatore di tipo B in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bergamo.

La prima ragione è di natura squisitamente pedagogica: ogni studente che “si perde per strada”, infatti, rappresenta un fallimento educativo che chiama in causa la ragione stessa dell’opera di ogni insegnante/educatore/formatore. Una scuola che fallisse in questo primario compito, e con simili proporzioni, dovrebbe concentrarsi innanzitutto su questo sforzo, come d’altronde richiamava già don Lorenzo Milani con perentorietà nella sua celebre Lettera: «La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde». Uno studente che non riuscisse a mettere pienamente a frutto i propri talenti sarebbe un grave danno innanzitutto per se stesso, ma nondimeno per la società nel suo complesso. Ed ecco il secondo aspetto, che mette in risalto il valore sociale e “pubblico” di iniziative volte al contrasto della dispersione scolastica. Se infatti rileggiamo alcuni articoli della nostra Costituzione, fondata sul principio personalista di cui all’art. 2, troviamo una chiara enunciazione volta si direbbe oggi all’*empowerment* dei talenti e delle potenzialità di ogni singola persona. Particolarmente significativo il combinato disposto rappresentato dall’art. 3 comma 2 laddove si afferma solennemente che «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» unito all’art. 34 che accanto alla previsione di una scuola “aperta a tutti” prevede al comma 3 che «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». È dunque un vero e proprio dovere costituzionale che impegna tutti gli enti della Repubblica quello di contrastare la dispersione dei talenti e la mancata “fioritura” delle giovani generazioni sotto il profilo culturale, sociale e professionale. Un tema che evidentemente assume ancora maggior urgenza in un periodo storico contrassegnato per il nostro Paese da un gelido inverno demografico.

Rumori di sottofondo

A quanto detto finora si aggiunge, nello scenario post-pandemico, un sempre crescente individualismo che accanto ad una ormai bulimia di incessante consumo di social media (ne nascono ancora di nuovi!), vede diffondersi in particolare tra i più giovani uno dei mali oscuri delle nostre società occidentali contemporanee, quello della *solitudine*¹. Un fenomeno che rischia di essere ulteriormente aggravato da un focus eccessivo sulla “performance” del singolo, con conseguente sensazione di fallimento che rischia di travolgere ogni tipo di certezza e speranza verso il futuro.

¹ M. Ferraresi, *Solitudine. Il male oscuro delle società occidentali*, Einaudi, Torino 2020.

Sembra quasi che le agenzie educative di ieri e di oggi – famiglie e scuole in particolare – non riescano più a perseguire quello che Martha Nussbaum ha così efficacemente sintetizzato: «insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e le fragilità umane, cioè insegnare che la debolezza non deve essere fonte di vergogna e che avere bisogno degli altri non è mancanza di virilità»². Uno stato di costante ansia e fragilità che può sfociare, nei casi più gravi, in situazioni di carattere patologico, di bullismo, di violenza verso di sé o verso gli altri.

Ma anche senza ricadere in condizioni così gravi e profonde dal punto di vista della singola persona umana, appare diffusa una crescente separazione tra il mondo della “vita” (quella magari sui social o in una realtà virtuale) e quello della scuola che arranca con modelli e proposte avvertite “inutili” e non interessanti. Un scuola che verrebbe ridotta così a mero lasciapassare verso uno step successivo in una continua rincorsa a un futuro che non si realizza mai e si risolve in una continua illusione e delusione. Ma a che cosa – e a chi – può servire e interessare una simile prospettiva? Se nel mondo dell’accesso infinito e istantaneo a tutte le informazioni possibili, la conoscenza e il sapere sembrano aver perso appeal e valore; analogamente, nel mondo che privilegia l’aver e l’apparire sull’essere e sul fare, anche la competenza (che si tratti di *hard*, *soft* o *character skill* in questo caso cambia relativamente) sembra non godere di buona salute...

Se non vogliamo rimanere rinchiusi in queste bolle di sapone, tanto luccicanti quanto fragili al primo soffio di brezza, occorre invece recuperare una concezione di scuola intesa come *scholé*³, che possa riappassionare gli studenti (e gli insegnanti) in questo compito, riconquistando per esempio la consapevolezza che anche le singole discipline sono fatte per la persona e quindi sono mezzi per la realizzazione e maturazione dell’unico *fine* che rimane sempre il singolo studente. Così come è importante riguadagnare la consapevolezza che l’utilità di una educazione *liberale* (libera cioè da ulteriori secondi fini di concreta immediata rilevanza) è in se stessa, nella conoscenza stessa e nella maturazione della persona che reca con sé, come ci ha ricordato in più passaggi il filosofo e matematico britannico A. N. Whitehead nei suoi

² Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011 [ed. or. *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press 2010].

³ Sul tema si vedano i testi di Giuseppe Bertagna: *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna-S. Olivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell’Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Edizioni Studium, Roma 2017, pp. 34-111; Id., *Le condizioni della scholé. Una rilettura storico-epistemologica*, in E. Balduzzi (ed.), *L’impegno educativo nella costruzione della vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, Edizioni Studium, 2020, pp. 29-57; G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d’attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020; G. Bertagna, *Per una scuola dell’inclusione*, Edizioni Studium, Roma 2022.

“fini dell’educazione”: «I pedanti si beffano di un’educazione che sia utile. Ma se l’educazione non è utile, che cosa è? È forse un talento da tenersi accuratamente nascosto in un fazzoletto? Certamente l’educazione deve essere utile, qualunque sia lo scopo della vita. Fu utile a Sant’Agostino, e lo fu a Napoleone. È utile perché la comprensione è cosa utile. [...] La comprensione che si esige è quella del presente con cui abbiamo a che fare. L’unica utilità di una conoscenza del passato è che ci prepara per il presente»⁴. Una conoscenza dunque intrecciata con la vita e che serve per la sua comprensione e l'affronto non appena delle sfide di carattere professionale/occupazionale, ma anche e in primo luogo per quelle di carattere relazionale, affettivo, sociale, politico. Senza questo forte e costante nesso reciproco tra scuola e vita, che cosa possiamo offrire ai nostri studenti? solo una conoscenza morta. In questo senso appaiono illuminanti le parole di Whitehead che in un altro passo, criticando la «funesta disarticolazione degli argomenti, che uccide la vitalità del nostro moderno corso di studi» afferma: «una sola è la fondamentale materia dell’educazione: la Vita in tutte le sue manifestazioni»⁵.

Che fare?

Di fronte a un tale scenario si sarebbe quasi portati a rinunciare all’impresa oppure, per dirla con il don Raffaè di De André, di adeguarsi all’italico vizio per cui «si costerna, s’indigna, s’impegna / Poi getta la spugna con gran dignità».

Ma se è vero che in educazione conta di più l’*exemplum*, la testimonianza concreta e vissuta (non tanto come modello a cui conformarsi, quanto piuttosto come esempio esperienziale a cui tendere)⁶ piuttosto che fiumi di discorsi che saranno percepiti – magari anche pregiudizialmente – come astratti e lontani, la prima reale urgenza è quella di incoraggiare maestri che siano disponibili a svolgere questo rischioso ancorché affascinante compito. Che sappiano accompagnare i giovani nella scoperta entusiasmante, ancorché certamente drammatica, dei propri talenti, incoraggiandoli nella costruzione del proprio futuro e infondendogli speranza, come dice nel Canto XV dell’*Inferno* Brunetto Latini al suo allievo Dante: «Se tu segui tua stella, / non puoi fallire a glorioso porto» (55-56).

⁴ A.N. Whitehead, *I fini dell’educazione e altri saggi*, a cura di A. Granese, trad. it. di F. Cafaro, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 49-50 [ed. originale *The Aims of Education and Other Essays*, The Free Press, New York 1929].

⁵ *Ibid.*, p. 55.

⁶ Secondo quanto ha sostenuto Bertagna laddove scrive: «Essere d’esempio, peraltro non nel senso dell’*exemplar* (un modello fisso oggettivo a cui lo studente deve improntarsi), ma, appunto, dell’*exemplum* (un modello esistenziale personale che entra in campo proprio quando egli ha finito ogni suo discorso dimostrativo o argomentativo nei confronti dello studente)», G. Bertagna, *Stupore dell’apprendere e insegnamento della scholé*, in «La Famiglia», vol. 55, n. 265, 2021, pp. 132-148, qui p. 137.

Detto in altri termini: ciascuna persona ha almeno un talento che può mettere in gioco e far fruttare, moltiplicare e condividere con gli altri. Senza la riscoperta di questa essenziale consapevolezza, tutto il resto rischia di diventare una fatica di Sisifo senza fine e senza meta.

Posta questa premessa si possono ipotizzare interventi più specifici in una prospettiva che permetta ai territori e alle scuole, valorizzando pienamente la propria autonomia scolastica, di sperimentare, verificare e correggersi. In quest'ottica sono sicuramente di primaria importanza da un lato un rinnovato impegno in tema di orientamento alla fine del primo ciclo e durante e al termine del secondo ciclo⁷; dall'altro una decisa personalizzazione dei percorsi di apprendimento con la figura del docente che non si limiti ad essere appena un esperto del proprio sapere disciplinare, ma sempre più anche un "mentore" degli studenti che gli sono stati affidati. Se queste sono rivoluzioni "dal basso", certamente anche le istituzioni possono contribuire a sostenere scelte che vadano in queste direzioni, in particolare in territori e contesti particolarmente disagiati e svantaggiati da un punto di vista socio-economico, come si può vedere dal piano collegato al PNRR denominato "Agenda Sud", che prevede un investimento economico con un potenziamento quantitativo e qualitativo proprio a partire da 150 scuole primarie, secondarie di I e di II grado del Mezzogiorno particolarmente segnate da alti tassi di dispersione.

Un contributo allo studio del fenomeno e al dibattito

È in questo contesto sopra richiamato che si colloca il presente fascicolo della rivista che vede una presenza diversificata di approcci e metodologie di studio, ospitando interventi provenienti dal contesto nazionale (ai quali si aggiunge un contributo dalla Spagna), sia dal mondo dell'università, sia da quello della scuola, confermando così l'intuizione di una rivista di dialogo e ponte tra accademia, ricerca e istituzioni scolastiche.

Aprire la sezione "Studi e ricerche" l'intervento del presidente dell'INVALSI **Roberto Ricci** che, in una precisa e dettagliata analisi e commento della situazione, fornisce un chiarimento sulla differenza tra dispersione *esplicita* ed *implicita*, unendo a questo interessanti focus sul tema del digitale.

Diversi contributi evidenziano la centralità del ruolo dirimente giocato dal dirigente scolastico nel contrasto alla dispersione: sotto questo profilo,

⁷ Sul tema si richiamano le recenti nuove linee guida per l'orientamento emanate con D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022, *Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1 - del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione Europea - Next Generation EU.*

Priore-Minniti sottolineano l'importanza di affrontare il tema fin dalla scuola primaria; primo ciclo di istruzione che è al centro anche del contributo di **Gennaro Balzano** e **Vito Balzano**, dove clima, approccio e progettualità integrate possono fare la differenza; **Lisimberti** e **Montalbetti** illustrano una ricerca-azione che ha coinvolto alcune scuole in provincia di Varese; **Bellotti** e **Raccagni** ripropongono il celebre trinomio testa-cuore-mani come immagine sintetica per il delicato compito affidato al Dirigente Scolastico; quindi **Mirca Montanari** ne sottolinea il ruolo di "agente inclusivo"; **Pappalardo** e **Rangoni** si concentrano sui Dirigenti Scolastici dei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) e ne analizzano i progetti legati ai finanziamenti ex legge n. 440/1997, molti dei quali volti ad azioni di contrasto alla dispersione; **Bartolomeo Cosenza**, infine, sceglie la modalità di intervista di una dirigente scolastica di un istituto di istruzione secondaria di Palermo caratterizzato da una complessa e difficile realtà sociale, culturale, economica e urbanistica.

Alessia Bianco fornisce invece, un quadro comparativo delle principali misure in materia di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica dei paesi EU, in attuazione del Next Generation EU.

Luigi Giovanni Sermenato offre una riflessione sul tema della relazione educativa come cruciale per la prevenzione di fenomeni di abbandono scolastico e drop-out.

Latino, Tafuri e Saraiello utilizzano come focus di analisi e riflessione quello dell'impatto delle lezioni fisicamente attive integrate nel normale curriculum scolastico sull'abbandono degli studenti, così come **Ascione** e **Amati** sottolineano l'importanza dell'educazione al movimento, mentre **Davide Di Palma** utilizza quello del "benessere scolastico".

Araceli Martínez García Donas nel suo testo ci porta invece in Spagna, fornendoci uno spaccato del dibattito in terra iberica sul tema.

Nella sezione "Esperienze e casi di studio" troviamo illustrati e discussi alcuni progetti di singole istituzioni o contesti particolari: il progetto "Provaci ancora Sam" di Torino (**Bianchini** e **Guglielmini**); quello di una rete territoriale recentemente istituita in Piemonte tra istituzioni scolastiche e università di Torino per promuovere l'inclusione e contrastare la dispersione scolastica (**Kohlhoffel** e **Monchietto**); quindi è la volta della riflessione attorno alle iniziative pedagogico-didattiche messe in campo da un centro di Formazione Professionale dall'Associazione Centro ELIS scuola alberghiera di Palermo (**La Marca** e **Falzone**); sempre dalla terra siciliana si presenta un focus sulla città di Messina (**Arrigo** e **Maviglia**).

Nella sezione “Note e commenti” troviamo esposte le visioni e le proposte di associazioni professionali come quelle dell’A.N.D.I.S, proposte dalla presidente della stessa associazione **Paola Bortoletto**; contributi che rilanciano l’importanza del *middle-management* (**Campo e Cavadi**) e che illustrano possibilità di utilizzo del tempo di recupero così come sperimentato nel Liceo Marinelli di Udine (**Stefanel**).

Infine, nella nuova sezione “*Relazione a convegni*” pubblichiamo il testo dell’intervento, riveduto e ampliato, tenuto da **Evelina Scaglia** nel corso del primo seminario della rivista “Dirigenti Scuola” promosso in occasione della pubblicazione del numero monografico 2022 dedicato al tema “1962-2022: 60 anni di scuola media per tutti e di ciascuno. Bilancio e rilancio di una prospettiva”, svoltosi presso l’I.C. Simona Giorgi (ex Ciresola), Milano in data 28 aprile 2023.

Come di consueto, chiudono questo fascicolo annuale alcune brevi recensioni di volumi italiani e internazionali.

STUDI E RICERCHE

Roberto Ricci*

La dispersione scolastica: un concetto da approfondire

Parole chiave: Dispersione scolastica esplicita e implicita; Competenze digitali; Rischio di esclusione.

La maggiore disponibilità di dati e i progressi della riflessione pedagogica e metodologica sul tema della dispersione scolastica consentono di analizzare il problema lungo prospettive diverse. È sempre più evidente la necessità di allargare l'attenzione dagli aspetti più facilmente visibili della dispersione scolastica a quelli più nascosti, quindi potenzialmente molto più pericolosi e cause di esclusione. A fronte di una dispersione scolastica esplicita in forte calo, per quanto ancora superiore alla media europea, la dispersione scolastica implicita è elevata e con dimensioni rilevanti, molto differenti all'interno del Paese. Anche se in una forma iniziale e indiretta si cerca inoltre di fornire una prima e provvisoria stima del rischio di esclusione dall'acquisizione delle competenze digitali a causa della fragilità di quelle di base. Le analisi proposte mostrano la necessità di avviare un'ampia e profonda riflessione pedagogica per capire come affrontare un problema così complesso e cruciale come la dispersione scolastica.

Keywords: *Explicit and implicit school drop-out; Digital literacy; Risk of exclusion.*

The greater availability of data and the progress in pedagogical and methodological reflection on early school leaving (ESL) make it possible to analyse the problem from different perspectives. The need to broaden the focus from the more visible aspects of ESL to those that are more hidden, and therefore potentially much more dangerous and a cause of exclusion, is becoming increasingly apparent. Although still higher than the European average, explicit ESL is on the decline, but its dimensions vary considerably from region to region. An attempt is made, albeit in a preliminary and indirect form, to provide a first and provisional estimate of the risk of exclusion from the acquisition of digital skills due to the fragility of basic skills. The proposed

* Presidente INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione).

analyses show the need for a broad and deep pedagogical reflection in order to understand how to tackle such a complex and crucial problem as ESL.

Introduzione

Il contrasto alla dispersione scolastica è sempre stato uno degli aspetti sui quali la scuola moderna ha rivolto la propria attenzione e sul quale ha concentrato importanti sforzi organizzativi, didattico-pedagogici ed economici. Nonostante le difficoltà e i problemi ancora esistenti, i risultati ottenuti sono notevoli e la percentuale di allievi e di allieve che lasciano la scuola anzitempo si è fortemente ridotta negli ultimi decenni. Anche solo prendendo in esame i dati di questo secolo, in Italia la dispersione scolastica è scesa dal 25,9% del 2001 all'11,5% nel 2022, l'ultimo dato disponibile¹.

Per quanto l'Italia non sia ancora in linea con i traguardi europei che fissano la dispersione scolastica al 9% per il 2030, l'obiettivo sembra alla portata del Paese, perlomeno come media nazionale. Inoltre, anche il PNRR ha preso in carico il problema della dispersione scolastica e ha fissato per l'Italia il traguardo da realizzare entro il 2025 al 10,2%.

I dati a disposizione indicano che il fenomeno ha ancora una consistenza numerica troppo elevata, ma che si sta sensibilmente riducendo nel tempo. Tuttavia, soprattutto dopo la pandemia, è ormai evidente che la dispersione scolastica è un fenomeno molto complesso e che non può essere compreso in tutte le sue implicazioni solo in ragione del numero di giovani che lasciano la scuola senza avere conseguito il diploma di scuola secondaria di secondo o un'attestazione equivalente.

In senso più moderno e più coerente con una visione ampia del concetto d'istruzione, è opportuno intendere la dispersione scolastica come il mancato raggiungimento di adeguate conoscenze, abilità e competenze che consentono a ciascuno e a ciascuna di inserirsi a pieno titolo nella società. È quindi da intendersi disperso colui o colei che non ha le richiamate competenze di base² o perché la scuola l'ha abbandonata prima del tempo o perché l'ha terminata, ma senza raggiungere i traguardi di competenza previsti. Il concetto di dispersione scolastica si allarga quindi verso dimensioni sempre più rilevanti per la società della

¹ EURYDICE, *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*, https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2023/10/Promoting_diversity_and_inclusion_in_schools.pdf, Luxembourg 2023; ISTAT, *Rapporto SDGS 2023. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*, <https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/sdgs/2023/Rapporto-SDGs-2023.pdf>, Roma 2023.

² In questa sede si usa l'espressione competenze di base in senso non strettamente tecnico, includendovi le conoscenze, le abilità e le competenze di base in senso proprio.

conoscenza, aprendo però problemi definitivi e misuratori finora sconosciuti.

Fino a qualche anno fa il livello di istruzione delle persone e, per aggregazioni successive, della popolazione era misurato in termini di numero di anni di scuola frequentati e di titoli di studio formali conseguiti. Oggi questa modalità di misurazione non è più sufficiente ed è fondamentale sapere anche quale sia il livello di preparazione effettivamente conseguito che, volenti o nolenti, non è sempre in una relazione lineare diretta con il numero di anni di scuola frequentato.

I rapidi rivolgimenti che interessano le nostre società avanzate, primo fra tutti la transizione digitale, stanno ulteriormente cambiando la prospettiva rispetto alla quale osserviamo la dispersione scolastica. Per rimanere al passo con le competenze digitali è necessario innalzare ulteriormente il livello delle competenze tradizionalmente intese e ciò sposta inevitabilmente verso l'alto la soglia al sotto della quale si deve parlare di dispersione scolastica. In altri termini, anche la dispersione scolastica implicita, concetto introdotto da INVALSI nel 2019³, ha bisogno di un'ulteriore revisione alla luce delle competenze digitali definite dal DigComp 2.2⁴.

Nel prossimo futuro sarà disperso quel giovane che non avrà raggiunto una preparazione di base adeguata ad accedere all'ampio ventaglio di competenze digitali previste, per esempio dal DigComp 2.2. Inoltre, per andare ancora più in profondità, avrà sempre meno senso distinguere tra competenze di base, cosiddette tradizionali, e competenze digitali e sarà necessario, ma forse bisognerebbe già usare il presente indicativo, parlare di competenze di cittadinanza digitali che comprendono le competenze digitali in senso stretto, ma anche solide conoscenze, abilità e competenze nella comprensione della lettura, in matematica, un adeguato senso critico, la capacità di risolvere cooperativamente problemi complessi, di comunicare efficacemente in inglese e così via.

Il contrasto alla dispersione scolastica, intesa in senso moderno e attuale, non è necessario solo per ridurre lo svantaggio dei singoli, ma anche per garantire all'intera società la possibilità di crescere in modo armonico e coeso. Serve quindi una profonda riflessione pedagogica e metodologica in grado di definire e ridefinire il quadro concettuale e operativo all'interno del quale ascrivere azioni di senso ed efficaci per includere veramente, e non solo nelle intenzioni e formalmente, tutti e ciascuno.

³ R. Ricci, *La dispersione scolastica e la povertà educativa*, in «Nuova secondaria ricerca», n. 2, ottobre 2023 (XLI), pp. 124-134.

⁴ Commissione Europea, *DigComp 2.2. Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini*, <https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it/digicomp-parla-italiano/>, Roma 2023.

1. La dispersione scolastica esplicita

Quando si prende in esame un fenomeno che conosce diverse forme di gravità e rilevanza per le persone che esso coinvolge, è bene partire dalla forma più severa del problema, ossia quella il cui impatto è più forte sui soggetti interessati, in questo caso giovani e poi adulti.

In letteratura le definizioni di dispersione scolastica esplicita sono molteplici, ma in questa sede assumiamo quella presa a riferimento da tutti i paesi dell'Unione Europea, ossia quella di ELET (*Early leavers from education and training*), cioè la quota di giovani in età compresa tra i 18 e i 24 anni che possiede al massimo un titolo di istruzione secondaria di primo grado e che non è inserita in un programma di istruzione o formazione nelle quattro settimane precedenti alla rilevazione sulle forze lavoro⁵.

L'aggettivo "esplicita" non trova un riscontro consolidato in letteratura, ma aiuta a differenziare il concetto di dispersione scolastica che, in questa sede, si vuole articolare in ragione della sua gravità, ma soprattutto declinare in funzione della sua visibilità all'interno del sistema scolastico e dell'intera società. È infatti importante porre particolare attenzione alla definizione che si assume e all'angolatura dalla quale si osserva il fenomeno per evitare di fornire una rappresentazione parziale, sovente sottostimata, di un fenomeno così rilevante e gravido di conseguenze individuali e collettive⁶.

Effettuate queste premesse, la definizione di ELET coglie la dimensione esplicita della dispersione scolastica, in modo più efficace rispetto al concetto di abbandono per così come è misurato ufficialmente, poiché spesso quest'ultimo non dà ragione di fenomeni che anticipano la dispersione scolastica vera e propria, come la frequenza irregolare, l'abbandono di fatto senza che l'allievo o l'allieva si sia effettivamente ritirata da scuola e così via. Tuttavia, per molto anni la dispersione scolastica è stata misurata solo nella sua forma esplicita e solo recentemente altre dimensioni sono state prese in considerazione in atti ufficiali e normativi e non più solamente nella letteratura scientifica del settore.

⁵ EUROSTAT, *Early leavers from education and training*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Early_leavers_from_education_and_training_.E2.80.93_today_and_a_historical_comparison, ISSN 2443-8219; ISTAT, *Rilevazione sulle forze di lavoro (RFL)*, <https://www.istat.it/it/archivio/8263>, Roma 2023.

⁶ F. Batini, *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, in «RicercaAzione», vol. 15, n. 1, giugno 2023, pp. 18-30.

Le percentuali di ELET in Italia sono state, e purtroppo ancora lo sono, superiori a quelle della maggior parte dei paesi della UE, anche se in forte calo negli ultimi anni, come illustrato nella figura 1.

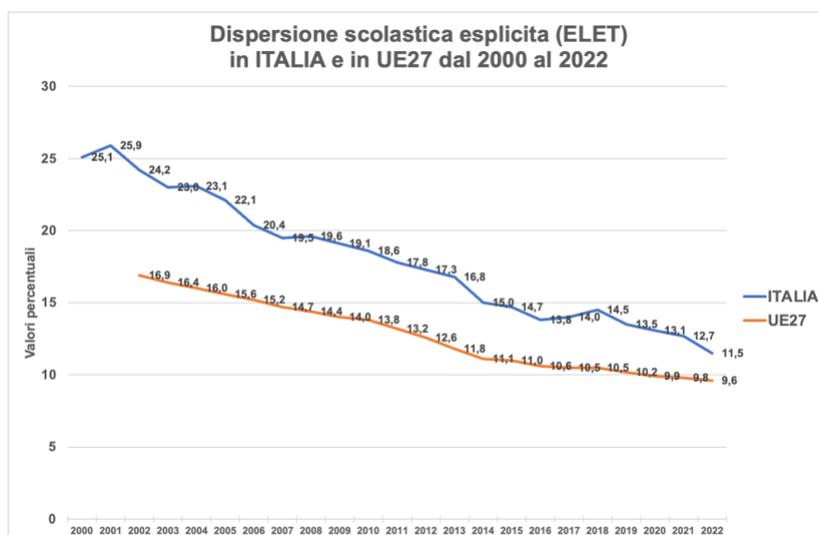


Figura 1. La dispersione scolastica esplicita (dati in percentuale) in ITALIA e in UE27 dal 2000 al 2022 (EUROSTAT, 2023)⁷.

La dispersione scolastica esplicita è visibilmente calata nel tempo nel nostro Paese e si è passati da oltre il 25% dell'anno 2000 al 11,5% del 2022, ultimo anno per il quale sono disponibili i dati ufficiali. Per quanto l'Italia si collochi comunque sempre al di sopra della media UE (a 27 paesi), si osserva una riduzione della distanza tra la media italiana e quella europea, differenza che ha raggiunto il suo valore minimo proprio nel 2022. Si tratta certamente di buoni risultati che danno ragione di un fenomeno in calo, soprattutto negli ultimi tempi.

Come avviene sempre nel caso italiano, è però importante analizzare il dato all'interno del Paese poiché le differenze sono molto consistenti e danno ragione di una situazione molto variabile ed eterogenea.

⁷ <https://wikis.ec.europa.eu/display/EUROSTATHELP/How%20to%20customise%20data%20selection>

Ripartizione geografica ⁸	2018	2019	2020	2021	2022
Nord	12,0	10,3	11,7	10,7	9,9
Centro	10,4	10,6	12,0	9,8	8,2
Mezzogiorno	18,7	18,1	18,2	16,6	15,1
Origine					
Italiana	12,2	11,3	12,1	10,9	9,8
Straniera	37,6	36,3	37,2	32,5	30,1
Totale	14,3	13,3	14,2	12,7	11,5

Tavola 1. La dispersione scolastica esplicita (dati in percentuale) per ripartizione geografica e in base all'origine (ISTAT, 2023)⁹.

La tavola 1 dà riscontro di un fenomeno in calo in tutte le articolazioni territoriali e anche in base all'origine (italiana o straniera) della popolazione, ma con livelli di partenza (2018) e di arrivo (2022) molto diversi tra di loro. È interessante notare che il territorio nel quale la dispersione scolastica esplicita raggiunge i livelli più bassi è il Centro, dove mediamente il livello d'istruzione delle famiglie è più elevato. D'altro canto, si osserva la riduzione sensibile (oltre sette punti percentuali) della dispersione scolastica esplicita nella popolazione di origine straniera, confermandosi ancora una volta la tendenza nel medio-lungo periodo delle diverse tipologie di popolazione a convergere verso valori medi rispetto ai principali indicatori sociali.

L'analisi congiunta della figura 1 e della tavola 1 evidenzia che la dispersione scolastica esplicita è un fenomeno in calo e se si prendono in considerazione le età più giovani, ossia le ultime leve scolastiche che sono entrate nel secondo ciclo d'istruzione, il traguardo del 10,2% per la fine del 2025 pare concretamente raggiungibile¹⁰.

Tuttavia, il considerevole calo della dispersione scolastica esplicita non deve portare a una riduzione della tensione propositiva verso il suo contenimento, anche perché quando essa scende sotto l'8-10% riguarda tipicamente fasce di popolazione sempre più in condizioni di fragilità e difficili da raggiungere. Per questa ragione è importante continuare a interrogarsi quali possano essere gli aspetti che maggiormente si legano

⁸ Nord: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Trentino-Alto Adige, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna; Centro: Toscana, Umbria, Marche, Lazio; Mezzogiorno: Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna.

⁹ <https://www.istat.it/it/archivio/288864>

¹⁰ INVALSI, *Rapporto INVALSI 2023*, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf, Roma 2023.

alla probabilità di abbandonare la scuola anzitempo. A questo proposito, è molto interessante osservare come la probabilità di dispersione scolastica esplicita si leghi al titolo di studio familiare, ossia il titolo di studio più alto posseduto dai genitori. Incrociando diverse fonti dati ISTAT, provenienti principalmente dalla Rilevazione sulle forze di lavoro, emergono informazioni molto rilevanti e indicative (figura 2).

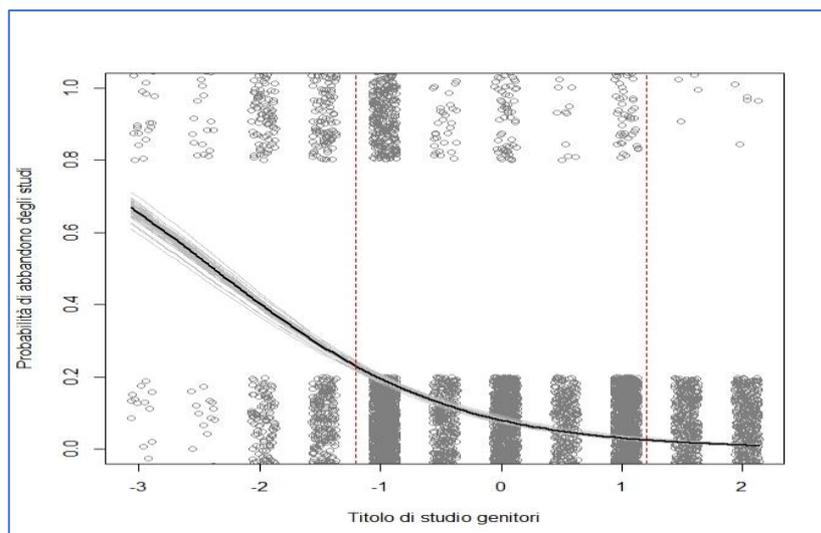


Figura 2. Probabilità di abbandono degli studi (dispersione scolastica esplicita) in base al titolo di studio dei genitori¹¹.

La linea continua rappresenta il rischio in termini probabilistici, espresso in forma unitaria (ad es. 0,4 corrisponde a un rischio di dispersione scolastica esplicita del 40% e 1,0 a un rischio del 100%), di dispersione scolastica esplicita. È quindi evidente che all'aumentare del livello d'istruzione familiare il rischio di dispersione scolastica esplicita diminuisca considerevolmente. In particolare, se si prende l'intervallo dei valori da -1 (scuola primaria) a +1 (scuola secondaria di secondo grado), il predetto rischio passa da oltre il 20% a meno del 5%, per scendere ulteriormente per i figli e le figlie di genitori laureati.

L'andamento della curva di rischio di abbandono scolastico esplicito concorre alla spiegazione di diversi aspetti illustrati nella figura 1 e nella tavola 1. In primo luogo, una delle ragioni per le quali la dispersione

¹¹ -3 = analfabeti; -2 = senza titolo di studio; -1 = scuola primaria; 0 = scuola secondaria di I grado; +1 = scuola secondaria di II grado; +2 = laurea o superiore. I valori intermedi rappresentano le diverse combinazioni possibili quando i genitori posseggono titoli di studio afferenti a ordini diversi. I punti adiacenti all'asse orizzontale inferiore rappresentano la frequenza degli studenti e delle studentesse che provengono da una famiglia con un determinato livello d'istruzione e che non hanno abbandonato la scuola, mentre i punti adiacenti all'asse orizzontale superiore la frequenza degli studenti e delle studentesse che provengono da una famiglia con un determinato livello d'istruzione e che hanno abbandonato la scuola.

scolastica esplicita è più elevata nel Mezzogiorno è da attribuirsi, almeno in parte, a un livello medio di istruzione più basso della popolazione che si riflette anche sulla propensione dei giovani e delle giovani a lasciare precocemente la scuola. In secondo luogo, se il livello d'istruzione delle famiglie pesa così considerevolmente sull'atteggiamento dei loro figli verso la scuola, si evidenzia ancora una volta l'importanza di programmi di sostegno all'istruzione degli adulti. Ma se si assume una prospettiva ancora di più lungo periodo, ogni ragazzo e ogni ragazza che oggi non lascia la scuola prima del tempo rappresenta la politica più efficace per ridurre la dispersione scolastica esplicita in futuro.

2. La dispersione scolastica implicita

La dispersione scolastica esplicita è un fenomeno che merita la massima attenzione da parte dell'intera società, ma che andrà riducendosi nel tempo grazie all'effetto di un innalzamento complessivo del livello d'istruzione media della popolazione.

Tuttavia, nelle società moderne in cui il possesso di competenze di elevato livello rappresenta il fattore di sviluppo principale il concetto di dispersione scolastica va rivisto e ampliato. In senso più moderno, si dovrebbe intendere la dispersione scolastica come una forma di esclusione o di fragilità alla quale si trova fortemente esposto chi non ha raggiunto determinate conoscenze, abilità e competenze, indipendentemente dal fatto che abbia terminato il percorso scolastico normativamente previsto in un determinato territorio. Quindi, la dispersione scolastica esplicita rappresenta solo una parte del problema poiché la nuova frontiera sulla quale intervenire con determinazione è la dispersione scolastica implicita ossia quella quota di studenti e studentesse che non raggiungono i traguardi previsti al termine della scuola secondaria di secondo grado.

La dispersione scolastica implicita pone problemi sia definitivi sia misuratori molto maggiori rispetto alla dispersione scolastica esplicita poiché quest'ultima si fonda sulla misurazione di un fenomeno abbastanza facilmente identificabile, ossia il mancato raggiungimento di un determinato titolo di studio, mentre nel caso della dispersione scolastica implicita è necessario cogliere dimensioni più complesse e sfuggenti. Per dare sostanza al concetto di dispersione scolastica implicita è necessario disporre di una misura standardizzata che presenti il minor grado possibile di distorsione a livello territoriale e che si agganci a traguardi di apprendimento resi espliciti attraverso un quadro di

riferimento per la valutazione. Per quanto anche la dispersione scolastica implicita possa essere potenzialmente confrontata tra paesi diversi, è bene avere che chiaro che, in questo caso, essa misurerebbe il mancato raggiungimento di traguardi differenti che ogni paese individua come essenziali e necessari al termine del ciclo scolastico secondario, quindi rispetto agli obiettivi che ogni stato o territorio sceglie per sé.

Per la prima volta nel nostro Paese, INVALSI è stato in grado dal 2019 di proporre una definizione di dispersione scolastica implicita, rappresentata da quella quota di studentesse e di studenti che conseguono il diploma di scuola secondaria di secondo grado, ma non raggiungono i livelli di adeguatezza in nessuna delle quattro prove standardizzate (Italiano, Matematica, Inglese-lettura e Inglese-ascolto)¹², ossia non raggiungono il terzo livello sia nella prova di Italiano sia in quella di Matematica e non raggiungono nemmeno il B1 del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue), né nella prova di Inglese-lettura né in quella di Inglese-ascolto. A ben vedere, gli allievi e le allieve che ricadono in questa definizione hanno livelli di apprendimento di base molto più simili a quelli attesi al termine della scuola secondaria di primo grado e, da questo punto di vista, risultano in una situazione molto simile a coloro che la scuola l'hanno lasciata anzitempo (dispersione scolastica esplicita).

I ragazzi e le ragazze che si trovano in questa condizione al termine dell'anno scolastico 2022-23 sono l'8,7% dei diplomati, un dato veramente preoccupante, anche se in calo rispetto ai due anni precedenti (9,8% nel 2021 e 9,7% nel 2022). Inoltre, la dispersione scolastica implicita presenta valori molto differenti nelle diverse regioni italiane (tavola 2), da un minimo dell'1,3% della Provincia Autonoma di Trento a un massimo del 19,0% della Campania.

¹² I risultati di Italiano e Matematica sono espressi in una scala crescente a cinque livelli, dove il livello 3 rappresenta il raggiungimento degli obiettivi previsti al termine della scuola secondaria di secondo, così come essi sono misurabili attraverso le prove standardizzate INVALSI. Il traguardo per la lingua inglese previsto per l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado è il B2 del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue) per l'istruzione tecnica e liceale e il B1+ per l'istruzione professionale.

Regioni	%
Prov. Aut. Trento	1,3%
Prov. Aut. Bolzano (lingua it.)	2,2%
Veneto	2,4%
Friuli-Venezia Giulia	2,4%
Valle D'Aosta	2,8%
Lombardia	2,9%
Emilia-Romagna	4,0%
Piemonte	4,1%
Liguria	5,8%
Umbria	6,2%
Marche	6,4%
Toscana	6,5%
Abruzzo	8,7%
Molise	8,9%
Puglia	9,3%
Lazio	9,6%
Basilicata	10,6%
Calabria	13,0%
Sicilia	13,6%
Sardegna	15,9%
Campania	19,0%
ITALIA	8,7%

Tavola 2. Dispersione scolastica implicita nel 2023 nelle regioni italiane (Fonte INVALSI, 2023).

Dal punto di vista generale, la dispersione scolastica implicita rappresenta un problema sociale estremamente rilevante poiché identifica una quota di persone in condizioni severe di fragilità di competenze che è difficile individuare e che rischiano di essere completamente invisibili a qualsiasi sistema di rilevazione ufficiale.

Ma il concetto di dispersione scolastica implicita può essere particolarmente utile da almeno altri due punti di vista. In primo luogo, il dato può essere utilizzato da ciascuna scuola per essere inserito

opportunamente in un paniere di informazioni che permettono alle singole istituzioni scolastiche di monitorare lo stato degli apprendimenti nel tempo dei loro allievi e delle loro allieve, in relazione a traguardi generali e non solo di scuola. Naturalmente, quando una misura come quella della dispersione scolastica implicita viene trasferita a livello individuale è necessaria preventivamente una riflessione di senso metodologica e pedagogica che la scuola deve necessariamente effettuare al proprio interno, in coerenza con il proprio curriculum d'istituto.

In secondo luogo, la definizione di dispersione scolastica implicita può avviare una discussione pubblica sulla necessità di giungere alla definizione di traguardi solidi e chiari per l'intero sistema scolastico, almeno rispetto alle competenze di base. Solo così si possono realmente gettare le basi per una valutazione formativa seria, ossia finalizzata allo sviluppo dell'apprendimento e non solo alla sua attestazione che, per quanto necessaria in un sistema pubblico d'istruzione, rappresenta una parte non centrale del processo di valutazione complessivo¹³.

I sistemi scolastici avanzati sono e saranno sempre più interessati da questo problema poiché l'assunzione, del tutto condivisibile e da sostenere, di includere tutti nel percorso scolastico e formativo richiede alla scuola di trovare soluzioni che siano in grado di offrire non solo anni di scuola, ma apprendimenti, largamente intesi, di qualità, solidi e adeguati ai tempi.

La realizzazione di azioni volte a ridurre la dispersione scolastica implicita passa quindi attraverso una profonda riflessione pedagogica, metodologica e didattica di dove si voglia portare la singola scuola e l'intero sistema educativo. È una riflessione che si concretizza nella ricerca di un equilibrio dinamico tra quelli che sono i valori fondativi dell'insegnamento e le necessità poste da una società in profondo e rapidissimo cambiamento.

La rilettura dei traguardi delle Indicazioni nazionali/linee guida, l'esame critico e aperto dei livelli descrittivi analitici con i quali INVALSI restituisce gli esiti delle prove standardizzate possono rappresentare un momento straordinario per la definizione del curriculum d'istituto, facendolo uscire dal repertorio dei documenti adempitivi e per farlo diventare il documento fondativo della scuola, del suo progetto educativo all'interno del quale le famiglie possano riconoscersi dopo avere effettuata una scelta informata e consapevole.

¹³ L. Greenstein, *La valutazione formativa*, UTET Università, Milano 2017.

3. La dispersione scolastica per accedere al mondo digitale

Se si assume la dispersione scolastica come una forma severa di esclusione dall'esercizio della cittadinanza in senso pieno, anche il concetto di dispersione scolastica implicita non è più sufficiente per rappresentare la fragilità negli apprendimenti e nelle competenze di base, ma è necessario prendere in esame un'ulteriore forma di difficoltà o marginalità, ossia quella di accesso alle competenze digitali e al loro pieno e proficuo impiego.

Al momento non si dispone di misure adeguate delle competenze digitali degli studenti e delle studentesse, così come definite dal DigComp 2.2, né tanto meno di quelle dei docenti, descritte in modo molto preciso dal DigCompEdu¹⁴. È quindi prematuro parlare di dispersione scolastica digitale, ma è comunque fondamentale cominciare ad affrontare un problema che coinvolgerà in modo rilevante la scuola nei prossimi 5-10 anni.

Il DigComp 2.2 disegna un quadro molto chiaro delle 21 competenze digitali che un cittadino dovrebbe avere per continuare a essere tale anche in una società digitalizzata e in cui l'intelligenza artificiale gioca un ruolo fondamentale.

AREA DI COMPETENZA	COMPETENZA
Alfabetizzazione su informazioni e dati	1.1 Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali
	1.2 Valutare dati, informazioni e contenuti digitali
	1.3 Gestire dati, informazioni e contenuti digitali
Comunicazione e collaborazione	2.1 Interagire con gli altri attraverso le tecnologie
	2.2 Condividere informazioni attraverso le tecnologie digitali
	2.3 Esercitare la cittadinanza attraverso le tecnologie digitali
	2.4 Collaborare attraverso le tecnologie digitali
	2.5 Netiquette
	2.6 Gestire l'identità digitale
	3.1 Sviluppare contenuti digitali

¹⁴ Commissione Europea, DigComp 2.2. *Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini*, <https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it/digicomp-parla-italiano>, Roma 2023. European Commission, *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en, Bruxelles 2017.

Creazione di contenuti digitali	3.2 Integrare e rielaborare contenuti digitali
	3.3 Copyright e licenze
	3.4 Programmazione
Sicurezza	4.1 Proteggere i dispositivi
	4.2 Proteggere i dati personali e la privacy
	4.3 Proteggere la salute e il benessere
	4.4 Proteggere l'ambiente
Risolvere problemi	5.1 Risolvere problemi tecnici
	5.2 Individuare bisogni e risposte tecnologiche
	5.3 Utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali
	5.4 Individuare i divari di competenze digitali

Tavola 3. Il modello concettuale di riferimento del DigComp 2.2.

Tutte le 5 aree di competenza di DigComp 2.2 hanno un'evidente connessione con le conoscenze, le abilità e le competenze di base, ma in particolare la numero 1 (alfabetizzazione su informazioni e dati) e la numero 5 (risolvere problemi) mostrano un legame ancora più forte con la capacità dell'allievo e dell'allieva di leggere e interpretare testi e informazioni complesse e con le competenze matematiche fondamentali, per non parlare della conoscenza della lingua inglese, almeno al livello dell'autonomia (B2 del QCER).

Uno studente e una studentessa che non possessa le conoscenze, abilità e competenze di base a un livello adeguato si trova molto probabilmente sbarrata la strada di accesso alle competenze digitali, rimanendo quindi escluso dalla possibilità concreta di essere un cittadino o una cittadina della società digitale.

Si prospetta pertanto una nuova forma di dispersione scolastica, ossia la dispersione scolastica digitale che oggi non siamo ancora in grado di misurare poiché manca un auspicabile sistema di misurazione delle competenze digitali, così come descritte dal DigComp 2.2. Tuttavia, è possibile farsi un'idea, anche se provvisoria e approssimativa, di questa importante forma di dispersione scolastica, attraverso la quantificazione della dispersione scolastica per accedere al mondo digitale. Quest'ultima si può quantificare attraverso la quota di studentesse e di studenti che terminano la scuola secondaria di secondo grado senza avere raggiunto almeno il livello di accettabilità in tutte gli ambiti disciplinari di base. È infatti noto che esiste una correlazione molto alta tra il cosiddetto livello di accettabilità e le competenze necessarie per accedere alle aree di competenze elencate nella tavola 3, con particolare riguardo all'area 1 e

all'area 5 per le quali la figura 3 rappresenta il profilo di uscita auspicabile al termine del secondo ciclo d'istruzione.

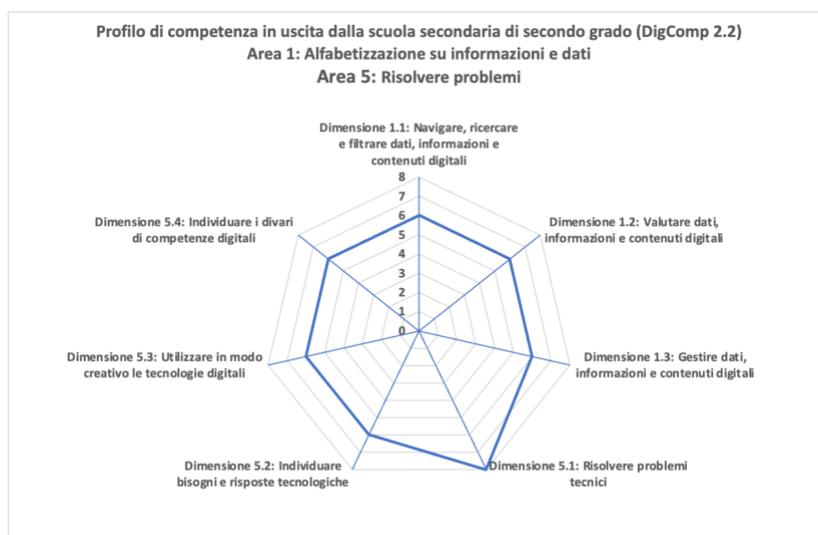


Figura 3. Profilo di competenza digitale in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado nell'area 1 (alfabetizzazione su informazioni e dati) e nell'area 5 (risolvere problemi) del DigComp 2.2¹⁵.

Pur nella parzialità e con i limiti delle misurazioni standardizzate INVALSI, al momento l'unica misura effettivamente comparabile disponibile al termine del secondo ciclo d'istruzione, è possibile immaginare che gli allievi e le allieve che non abbiano raggiunto almeno il livello 3 in Italiano e in Matematica difficilmente potranno accedere alle competenze digitali descritte dal DigComp 2.2, con particolare riguardo alle aree di competenza 1 e 5. Pertanto, la quota di allievi e di allieve che non raggiungono i predetti livelli nelle prove INVALSI rappresentano coloro che si trovano in dispersione scolastica per accedere al mondo digitale, intesa come una prima misura indiretta e molto approssimativa della dispersione scolastica digitale.

La dispersione scolastica per accedere al mondo digitale può essere intesa come un indicatore di sistema, ma anche di scuola e, con gli opportuni presidi interpretativi, anche a livello individuale. Essa permette di misurare il rischio di non essere sufficientemente competenti per accedere proficuamente alle competenze descritte dal DigComp 2.2.

¹⁵ Il DigComp 2.2 prevede 8 livelli di padronanza (tra parentesi l'etichetta usata in figura): Base 1 (1), Base 2 (2), Intermedio 3 (3), Intermedio 4 (4), Avanzato 5 (5), Avanzato 6 (6), Altamente specializzato 7 (7), Altamente specializzato 8 (8).

I dati delle rilevazioni INVALSI forniscono un quadro piuttosto preoccupante e che deve essere affrontato seriamente se si vuole che l'accesso alle competenze digitali non divenga un'ulteriore fonte di disuguaglianza e iniquità. Limitando l'attenzione alle sole prove di Italiano (comprensione della lettura della lingua scritta) e di Matematica, la tavola 4 riporta la percentuale di allievi che al termine del secondo ciclo d'istruzione non raggiungono almeno il livello 3 in entrambe le prove.

Area geografica	% di allievi/e che non raggiungono almeno il livello di adeguatezza (livello 3) sia in Italiano sia in Matematica
Nord	49,7%
Centro	62,8%
Mezzogiorno	74,5%
ITALIA	62,2%

Tavola 4. Percentuale di allievi/e a rischio di dispersione scolastica per accedere alle competenze digitali (Fonte: INVALSI 2023).

I dati della tavola 4 vanno intesi con cautela, come una prima stima del rischio che gli allievi e le allieve che hanno conseguito un diploma di scuola secondaria di secondo grado non abbiano nei fatti la possibilità concreta di accedere pienamente alle competenze digitali. In altri termini, i giovani che possiedono le competenze di base adeguate a raggiungere i profili di competenza del DigComp 2.2 sono troppo pochi e con una variabilità eccessiva rispetto ai territori del Paese. Del resto, è abbastanza ovvio che nel momento in cui nuove competenze determino nei fatti un innalzamento dei livelli di accesso a tali competenze, la popolazione che già versava in stato di fragilità si trovi ancora più esposta al rischio di marginalità o, quanto meno, di dovere affrontare sfide per le quali è meno preparata. In termini ancora più semplici, quando il livello dell'acqua si alza sono quelli che abitano i piani più bassi ad avere maggiori difficoltà.

4. Riflessioni conclusive

La misurazione della dispersione scolastica, comunque la si intenda, ha bisogno di misure comparabili per essere quantificata e, ancora prima, dell'identificazione di traguardi che, se non raggiunti, fanno sì che l'individuo si debba ritenere disperso. Queste due condizioni spiegano perché per lungo tempo la dispersione scolastica sia stata misurata solo in termini di titoli di studio non raggiunti e il concetto di livello di istruzione

sia stato fatto coincidere con il numero di anni di scuola frequentati. A livello internazionale siamo ancora in questa condizione perché sovente l'unica misura disponibile è il raggiungimento o meno del titolo di studio prescritto e, soprattutto, non esistono traguardi di apprendimento comuni a tutti i paesi poiché essi sono determinati in buona parte in funzione della cultura, della storia e della tradizione didattico-pedagogica di ogni stato o territorio.

La ricerca PISA (*Programme for International Student Assessment*) ha in buona parte risolto il primo problema, fornendo a livello internazionale una misura dei livelli di apprendimento in alcuni ambiti di base (comprensione della lettura, matematica e scienze) e, soprattutto, richiamando l'attenzione sul concetto di equità in educazione, ma rimane irrisolto il secondo punto poiché esso è specifico di ogni singolo paese¹⁶. Il passaggio dalla prospettiva internazionale a quella nazionale consente di prendere in carico anche la seconda dimensione, ossia il raggiungimento dei traguardi formativi previsti al termine della scuola secondaria di secondo grado. Il passaggio dalla misurazione della prima forma di dispersione scolastica, quella esplicita, alla seconda, quella implicita, è molto importante poiché i due concetti non sono alternativi, ma si integrano. La definizione di dispersione scolastica implicita pone però maggiori problemi definitivi e misuratori poiché si basa sul concetto di traguardo di apprendimento non raggiunto. In altre parole, serve una misura standardizzata replicabile e, soprattutto, è necessario stabilire dei livelli di apprendimento minimi al di sotto dei quali l'allievo o l'allieva si trova in condizioni di fragilità. Quest'ultima operazione è stata effettuata per la prima volta da INVALSI nel 2019 quando sono state introdotte le prove standardizzate sugli apprendimenti al termine della scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia, si tratta di un'operazione provvisoria che richiede l'apertura di un ampio dibattito pedagogico e metodologico che discuta e rivisiti le decisioni che INVALSI ha assunto e reso disponibili, eventualmente modificandole e ridefinendole. Tale riflessione tecnico-scientifica è necessaria non solo per gli aspetti definitivi e misuratori, ma soprattutto per le implicazioni educative, consentendo di affrontare meglio il tema della povertà educativa che è ancora più ampio del concetto di dispersione scolastica, comunque intesa¹⁷.

¹⁶ OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris 2012.

¹⁷ L. Pandolfi, *Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?* in «Life Long Learning», 13 (30), 2017, pp. 52-64; Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*, <https://www.istat.it/it/archivio/8263>, Roma 2022; O. Giancola, L. Salmieri, *La povertà educativa in Italia*, Carrocci Editore, Roma 2023.

Una discussione aperta e di alto livello sul quadro di riferimento pedagogico all'interno del quale è necessario affrontare l'annoso problema della dispersione scolastica, esplicita e implicita, consentirebbe al sistema educativo di fare un passo avanti molto importante, nell'auspicio di poter arrivare alla definizione di traguardi condivisi e misurabili. Essi rappresentano l'unico vero presidio contro derive *facilistiche*, poiché forniscono un punto di riferimento comune e misurabile, facendo però attenzione a non cadere in una sorta di *hybris* misuratoria che porti a confondere lo strumento con la finalità. L'individuazione di tali traguardi di apprendimento è la pietra angolare sulla quale fondare la valutazione formativa, spesso solo auspicata come esercizio retorico, ma scarsamente frequentata e praticata.

Infine, ma non da ultimo, la transizione digitale allarga ulteriormente il rischio di dispersione scolastica e nel futuro sarà necessario definire e misurare la dispersione scolastica digitale. Ancora una volta per rappresentare questo concetto è necessario disporre di una misura solida di competenze digitali e individuare i traguardi che gli allievi e le allieve devono raggiungere al termine del ciclo scolastico. Oggi il sistema non dispone ancora di questi elementi, ma è tuttavia possibile effettuare una prima e provvisoria stima della quota di giovani che sono a rischio di questa forma di dispersione e che in questa sede abbiamo chiamato dispersione scolastica per accedere al mondo digitale.

La lettura attenta delle 5 aree di competenza descritte dal DigComp 2.2 mette in chiara luce che per accedere alla cittadinanza digitale le persone hanno bisogno di competenze di base (comprensione del testo, pensiero critico, autonomia, ragionamento matematico, inglese, ecc.) di alto livello, altrimenti le competenze digitali diventano inaccessibili e, soprattutto, diviene impossibile mantenere lo *status* di cittadini in senso pieno nella società digitale.

Ricorrendo alle uniche misure standardizzate e comparabili attualmente disponibili al termine della scuola secondaria in Italia, ossia le prove INVALSI, e anche limitandosi alle sole prove di Italiano e Matematica, la percentuale di allievi che raggiunge almeno il livello di adeguatezza in entrambe le prove è solo il 37,8% dei diplomati. Si tratta di una misura estremamente provvisoria e che fornisce solo una prima idea del problema, ma, al netto delle cautele necessarie, è del tutto evidente che la quota di giovani esposta al rischio di dispersione scolastica digitale è elevatissima, anche se fosse solo la metà di quella stimata attraverso le prove INVALSI.

In conclusione, la dispersione scolastica rimane un problema estremamente importante per un paese che si voglia prendere realmente

cura dei propri cittadini e delle proprie cittadine e, soprattutto, del proprio futuro. È quindi fondamentale non limitarsi alla sola dimensione esplicita della dispersione scolastica, ma è necessario mettere a fuoco tutte le forme implicite, meno visibili e che sfuggono alle statistiche ufficiali. Serve un cambio di passo culturale, ancora prima che nelle politiche scolastiche, che si fondi su un dibattito scientifico e culturale serio, approfondito e aperto. È necessario guardare diritto verso la luna e non concentrarsi sul dito che la indica.

Bibliografia

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*, <https://www.istat.it/it/archivio/8263>, Roma 2022.
- Batini F., *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, in «RicercaAzione», vol. 15, n. 1, giugno 2023, pp. 18-30.
- Commissione Europea, *DigComp 2.2. Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini*, <https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it/digicomp-parla-italiano/>. Roma 2023.
- EURYDICE, *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*, https://eurydice.indire.it/wpcontent/uploads/2023/10/Promoting_diversity_and_inclusion_in_schools.pdf, Luxembourg 2023.
- European Commission., *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en, Bruxelles 2017.
- EUROSTAT, *Early leavers from education and training*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Early_leavers_from_education_and_training_.E2.80.93_today_and_a_historical_comparison, ISSN 2443-8219.
- Giancola O., Salmieri, L., *La povertà educativa in Italia*, Carrocci Editore, Roma 2023.
- Greenstein, L., *La valutazione formativa*, UTET Università, Milano 2017.
- INVALSI, *Rapporto INVALSI 2023*, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf, Roma 2023.
- ISTAT, *Rapporto SDGS 2023. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*, <https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/sdgs/2023/Rapporto-SDGs-2023.pdf>, Roma 2023.
- ISTAT, *Rilevazione sulle forze di lavoro (RFL)*, <https://www.istat.it/it/archivio/8263>, Roma 2023.
- OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris 2012.
- Pandolfi L., *Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?* in «Life Long Learning», 13 (30), 2017, pp. 52-64.

Ricci R., *La dispersione scolastica e la povertà educativa*, in «Nuova secondaria ricerca», n. 2, ottobre 2023 (XLI), pp. 124-134.

Alessandra Priore, Antonina Minniti*

Il fenomeno della dispersione scolastica e la modificazione dei repertori pedagogici della scuola

Parole chiave: dispersione scolastica; processi di insegnamento-apprendimento; relazione educativa; formazione degli insegnanti; valutazione.

La dispersione può essere definita come un fenomeno di frantumazione della compattezza del sistema scolastico nella sua funzione di accompagnamento dei soggetti in formazione, che necessita di essere analizzato ed affrontato secondo un approccio sistemico e multifattoriale.

La ricerca educativa si sta indirizzando verso la definizione di modelli di prevenzione che riguardano i primi gradi di istruzione e che basano le proprie azioni sull'ipotesi che una ristrutturazione degli ambienti, delle esperienze di apprendimento e dei processi di valutazione possa favorire, già nella fasi più precoci, una riduzione delle disuguaglianze e l'acquisizione di quella capacità di imparare ad imparare che si pone alla base del rapporto che ogni alunno stabilisce con la conoscenza.

L'articolo propone una riflessione su alcuni aspetti salienti che pongono in connessione la qualità dell'esperienza scolastica con la scelta di abbandonare la scuola; tra questi in particolare l'attenzione e la cura per la natura dei discenti nei processi di apprendimento e di valutazione.

Keywords: *early school leavers; teaching-learning processes; educational relationship; teachers education; evaluation.*

Early school leavers can be defined as a phenomenon of fragmentation of the compactness of the school system in its function of accompanying the subjects in education, which needs to be analyzed and addressed according to a systemic and multifactorial approach.

Educational research is moving towards the definition of prevention models which concern the first levels of education and which base their actions on the hypothesis that a restructuring of environments, learning experiences and evaluation processes can encourage, already in the phases earlier, a reduction in inequalities and the acquisition of that ability to learn to learn which is the basis of the relationship that each student establishes with knowledge.

*Alessandra Priore, Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria.

Antonina Minniti, Tutor coordinatore del tirocinio presso il CdLM in Scienze della formazione primaria - Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria; formatore su Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria - Ordinanza 172/2020- docenti formati Indire.

L'articolo, pur se concertato insieme dalle autrici, è da attribuire come segue: il primo, il secondo e il quarto paragrafo ad Alessandra Priore, il terzo ad Antonina Minniti.

The article proposes a reflection on some salient aspects that connect the quality of the school experience with the choice to abandon school; among these in particular the attention and care for the nature of the learners in the learning and evaluation processes.

Introduzione

La funzione principale di un sistema di istruzione riguarda in modo sostanziale la formazione di capitale umano; come riportato nel Regolamento dell'Autonomia Scolastica (d.p.r. 275/1999, art. 1) tale funzione è assolta mediante la “progettazione e realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo”. Quest’ultimo, peraltro costruito complesso in termini di definizione e di misurazione, si configura come un obiettivo prioritario della scuola, ma anche come una cornice nella quale provare ad interpretare i suoi “fallimenti”. Come sostiene Ellerani¹ il tema del successo formativo, affrontato in maniera propulsiva nel periodo dell'autonomia scolastica, assume oggi nuove prospettive di significato al cospetto di emergenze che sfidano in modo incisivo il sistema di istruzione, come nel caso del fenomeno dell'abbandono e della dispersione scolastica. Inteso nella sua accezione più ampia, il problema riguarda “la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani”², ma anche la frequenza passiva, le basse performance e l'accumulo di ritardi, come espressione di un sintomo nevralgico da incorniciarsi nell'ambito della più estesa crisi educativa che caratterizza le attuali società occidentali. Proprio in rapporto al tema delle nuove marginalità e della giustizia sociale, la scuola manifesta ancora adattamenti problematici che mostrano una frantumazione della sua compattezza nella funzione di accompagnamento dei soggetti in formazione; bisogna, tuttavia, tener presente che si tratta di fenomeni di natura multifattoriale che chiamano in causa aspetti individuali, socio-culturali ed economici, oltre che educativo-formativi.

Il sistema di istruzione fa parte di una società in rapido mutamento, che imponendo nuovi modi di apprendere e di insegnare, spinge anche verso

¹ P. Ellerani, *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 11.

² Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. Documento di Studio e di proposta, Roma 2022.

la modificazione dei repertori pedagogici della scuola³, chiamata ad essere adattiva, innovativa ed abile nel rispondere efficacemente agli emergenti bisogni dei discenti. È in una cornice più ampia, ossia quella di una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva⁴, che va collocato il processo di uscita precoce degli studenti dal sistema scolastico ed il tentativo di arginamento messo in atto dai Paesi dell'UE. Come si afferma nel Rapporto della Commissione Europea del 2014⁵ “l'abbandono precoce rappresenta una sfida complessa a livello individuale, nazionale ed europeo [...] Per affrontare questa situazione è fondamentale riconoscere che, se all'apparenza l'abbandono precoce è un problema che riguarda i sistemi di istruzione e di formazione, le sue cause primarie sono da ricercare in contesti sociali e politici più ampi”. Prendendo in considerazione la serie storica dei dati sulla dispersione a livello europeo, si può sicuramente notare un leggero calo delle percentuali di ELET (*Early leaver from education and training*), ossia l'indicatore statistico utilizzato nelle analisi comparative, riferibile alla percentuale di popolazione tra i 18 e i 24 anni che non possiede un titolo di istruzione secondaria superiore oppure una qualifica professionale e/o che non è coinvolto in percorsi scolastici o altre attività formative. Le politiche europee puntano ad una ulteriore riduzione dei tassi per consentire ad un maggior numero di giovani di concludere il percorso della scuola secondaria di secondo grado⁶; il Consiglio Europeo del 19 febbraio del 2021 ha definito, infatti, come obiettivo per il 2030 l'abbassamento sotto il 9% della quota di coloro che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione.

Per quanto riguarda, invece, gli indicatori individuati in sede europea, l'inclusione viene posta come una garanzia per l'accessibilità all'istruzione di popolazioni studentesche diverse; tra gli obiettivi da raggiungere per il 2030 si afferma, inoltre, che “i sistemi di istruzione e formazione dovrebbero diventare più efficienti, flessibili, resilienti, a prova di futuro e attraenti, in grado di raggiungere un corpo di studenti e un'offerta più diversificata”⁷.

Tenendo in considerazione i numerosi fattori interconnessi che possono portare al disimpegno dei giovani studenti, sembrerebbe che l'efficacia

³ R. Farrell., C. Sugrue, Sustainable Teaching in an Uncertain World: Pedagogical Continuities, Un-Precedented Challenges, in M. J. Hernandez-Serrano (ed.), *Teacher Education in the 21st Century - Emerging Skills for a Changing World*, Intech Open, 2021.

⁴ European Commission, *Comunicazione della Commissione, Europa 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Luxembourg 2010.

⁵ European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: strategie, politiche e misure*. Rapporto Eurydice e Cedefop, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Luxembourg 2014.

⁶ European Commission/EACEA/Eurydice, *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2022: Overview of major reforms since 2015*. Eurydice background report: Publications Office of the European Union, Luxembourg 2022.

⁷ *Ibidem*.

delle azioni sia fortemente connessa ad alcune variabili ascrivibili, tra gli altri, all'ampiezza dell'approccio⁸, alla professionalità degli insegnanti, ai processi di orientamento, alla costruzione di reti territoriali⁹ ed alla precocità degli interventi¹⁰.

Dati tali presupposti, non è possibile esimersi da una riflessione più profonda sulla natura dei processi di insegnamento-apprendimento, sulla qualità delle relazioni che si costruiscono a scuola e su come queste possono acutizzare quelle fragilità che inducono uno studente a rinunciare ad apprendere¹¹. Se la scuola vuole affrontare al meglio il problema della dispersione non può più ricercarne le cause esclusivamente fuori se stessa. Bisogna ammettere in modo implacabile che alle volte è lei stessa a creare "esclusi", a disperdere le risorse dell'umano, ad esempio legittimando competizioni che inducono alcuni ad abbandonare nella paura di perdere o di essere superati dagli altri. A tal proposito, è oramai risaputo che le caratteristiche del sistema educativo (monitoraggio precoce, bocciature, proposta di educazione vocazionale) rappresentano delle variabili di contesto che incidono fortemente sul fenomeno della dispersione¹². Tuttavia, la questione centrale non riguarda l'interrogazione sulle cause e sulle responsabilità, quanto piuttosto in senso più generale il modo in cui la scuola intende proporsi come rilevante e significativo contesto di vita per le giovani generazioni. Come accoglie, contiene, valorizza e motiva rappresenta un fatto dirimente; se la scuola è per gli studenti qualcosa che accade, che capita o al contrario viene ad essere integrata nell'esperienza di vita generale è da considerarsi un interesse prioritario.

A partire da tali premesse il presente articolo si pone l'obiettivo di riflettere su alcuni aspetti salienti che pongono in connessione la qualità dell'esperienza scolastica con la scelta di abbandonare la scuola; tra questi in particolare l'attenzione e la cura per la natura dei discenti nei processi di apprendimento e di valutazione.

Sono, dunque imparo. Perché apprendere a scuola?

⁸ European Commission, Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico.

⁹ Save the Children, *Linee Guida - Costruire Reti Territoriali per il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, Roma 2022.

¹⁰ European Commission / EACEA / Eurydice, 2022, *op. cit.*

¹¹ A. Priore, Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola, in «*Civitas Educationis*», 6, 2, 2017, pp. 173-184.

¹² K. De Witte, I. Nicaise, J. Lavrijsen, G. Van Landeghem, C. Lamote, J. Van Damme, The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries, in «*European Journal of Education*», 48(3), 2013, pp. 331-345.

La dispersione scolastica rappresenta il ritratto di solitudini, di insegnanti affaticati, di ragazzi dispersi, di famiglie di fronte alle loro difficoltà. Il complesso e sfuggente fenomeno della dispersione scolastica impone l'uso di molteplici prospettive interpretative che solo insieme possono favorire la comprensione e la costruzione di modelli di azione sempre più efficaci.

In tale cornice ribadire e chiarire gli obiettivi della scuola, sebbene scontati, può rappresentare un importante punto di partenza. Se, come propone Frabboni¹³, l'attenzione della scuola è da porsi da una parte sugli "oggetti" dell'apprendimento (la cultura) e dall'altra sui "soggetti" che apprendono (la natura dei discenti), sicuramente possiamo affermare che la crisi educativa del nostro tempo impone un differente equilibrio tra le parti. Nell'ambito del postulato dialettico, la scuola ha sicuramente più spesso spostato il baricentro a favore degli oggetti, curandosi un po' meno dei suoi "soggetti", proponendo modelli pedagogici, soprattutto nell'ultimo decennio, fortemente spinti sul versante della *learnification*¹⁴. Si pensi all'attuale predominanza del paradigma della quantificazione degli apprendimenti e della cultura del risultato e a come essi orientino le pratiche dell'insegnamento stabilendo standard, indicatori e programmazioni, che però poco hanno a che fare con il prendersi cura dei soggetti che apprendono. In altri termini, il dilemma riguarda il peso da assegnare alle cose da imparare/quante ne impariamo oppure alle persone che imparano. L'integrazione tra questi due aspetti, soggetti e cultura, non può essere valutata in modo oggettivo, così come non si può supporre che il successo formativo sia svincolato da come i protagonisti vivono la relazione con i saperi. Come suggerisce Vegetti Finzi¹⁵ "da quando la scuola non svolge più un'evidente funzione di promozione sociale, non costituisce un privilegio ma un obbligo, richiede che la sua frequenza sia motivata"; si intende richiamare, pertanto, la centralità del tema della motivazione dei discenti, non solo concepita in relazione ai processi di apprendimento, ma prioritariamente come spinta alla formazione, alla modificazione di sé, a mantenere il passo con la propria esistenza. Come dimostrato da uno studio longitudinale, sono proprio la motivazione intrinseca, il senso di autoefficacia e il supporto percepito i predittori più significativi dell'abbandono scolastico¹⁶.

¹³ F. Frabboni, *La scuola comprensiva. Riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa*, Erickson, Trento 2015.

¹⁴ G. J. J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Roma 2022.

¹⁵ S. Vegetti Finzi, Prefazione, in M. Lancini, *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente (9-14)*, FrancoAngeli, Milano 2006.

¹⁶ F. Alivernini, F. Lucidi, Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study, in «*The Journal of Educational Research*», 104:4, 2011, pp. 241-252.

Il tema si intreccia chiaramente con quello dell'identità, la cui sfida è affrontata soprattutto tra i banchi, dove i discenti costruiscono un'immagine di se stessi e della propria capacità di farcela dentro e fuori la scuola; però l'incontro con il Sé in tale contesto è mediato dalla relazione con i saperi, con chi li propone e come li propone. Nell'ambito della complessità dell'esperienza dell'imparare, tali componenti vengono spesso sottovalutate, come dimostrato dalla narrative inquiry realizzata da Clandinin, Caine e Steeves¹⁷ sull'esperienza di coloro che abbandonano la scuola, soprattutto relativamente al potere che possono esercitare sulla costruzione di approcci alla vita, di modelli relazionali, di chiusure o aperture al mondo. Essere responsiva sul piano dei bisogni identitari equivale per la scuola al mettere in primo piano l'essere e solo dopo l'imparare, in quanto la motivazione ad apprendere diventa intrinseca solo se lo studente riconosce se stesso e il suo valore: sono, dunque *imparo*.

Allora se l'investimento deve essere sui soggetti e sulle loro qualità, non si può non tenere in debito conto come e quanto l'utenza scolastica sia cambiata. Cosa vuol dire oggi essere uno studente? Perché dovrebbe voler apprendere a scuola?

Gli studenti non sono più quelli per i quali il sistema educativo di un tempo è stato progettato: “pensano e processano informazioni in maniera differente dai loro predecessori, sono più veloci, preferiscono processi paralleli e multi-task, accessi random come l'ipertesto, aspetti grafici piuttosto che testuali, funzionano meglio quando sono collegati in rete e se ricevono gratificazioni istantanee e ricompense frequenti”¹⁸. Perché, con tutte le occasioni per apprendere ed anche così facilmente, uno studente dovrebbe scegliere di apprendere a scuola? Ed ancora come suggerisce Meirieu¹⁹ “perché apprendere quando è sufficiente formarsi in pochi istanti all'uso intuitivo di questi docili servitori che ruotano onnipotente la punta delle nostre dita per farci accedere a tutti i saperi del mondo al ritmo frenetico degli algoritmi e dei social network?” Non è sicuramente facile trovare delle risposte, visti i vertiginosi cambiamenti cui siamo tutti sottoposti quotidianamente; ma vista la radicale pluralizzazione delle forme della conoscenza, l'adeguamento dei caratteri della scuola implica il dover fare i conti con una generale sfiducia verso la formazione, con la rinuncia ad apprendere nei modi tradizionali, alle quali si aggiunge quella fisiologica oppositività nei confronti della scuola che gli

¹⁷ D.J. Clandinin, P. Steeves, V. Caine, *Composing lives in transition: A narrative inquiry into the experiences of early school leavers* (Eds), Emerald Group Publishing Limited, UK, 2013.

¹⁸ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*. From *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001, p. 2.

¹⁹ P. Meirieu, *Quale educazione per salvare la democrazia? Dalla libertà di pensare alla costruzione di un mondo comune*, Armando Editore, Roma 2023, p. 43.

adolescenti maturano come risposta al compito evolutivo di provare a “separarsi”. È dovere della scuola riconoscere e valorizzare tali cambiamenti; provare ad offrire un modello di formazione che sia attrattivo e confacente alle reali esperienze di vita riducendo al minimo il senso di estraneità degli studenti; in altri termini, le prerogative esclusive della scuola ed i bisogni dei discenti devono subire un maggiore avvicendamento. La conoscenza profonda dello studente si configura, infatti, come un aspetto saliente di quel processo di valorizzazione ed ampliamento del potenziale che può rappresentare in prospettiva longitudinale un elemento di promozione dell’“attaccamento” all’esperienza scolastica e una base per la costruzione di una relazione “sicura” con l’apprendimento.

Allora ritornando al tema della dispersione scolastica e, dunque, alle strategie che possono aiutare a “tenere dentro” la scuola, viene in primo piano la funzione adulta che essa può svolgere nella vita di un adolescente e la sua capacità di essere generativa. Tale funzione si iscrive nell’ambito delle competenze orientative degli insegnanti²⁰ che, come figure adulte di riferimento, sono chiamate ad impegnarsi in una intenzionale educazione alla scelta, da intendersi come aspetto vitale del progetto formativo. I principi guida di una didattica che voglia definirsi realmente orientativa e non “dispersiva” attengono alla cura della relazione educativa nell’ambito della quale i processi di apprendimento si realizzano e divengono strumenti per indirizzare in maniera consapevole i giovani verso il futuro, per preparare alla sfida del cambiamento e della ricerca continua di sé.

Nel quadro della riflessione pedagogica sulla dispersione scolastica, la professionalità degli insegnanti merita una particolare attenzione innanzitutto in riferimento alla necessità di una formazione all’insegnamento più chiaramente incentrata su un profilo culturale e professionale caratterizzato dalla trasversalità delle competenze²¹. Coinvolgere, negoziare contenuti e modalità, bilanciare poteri e responsabilità, permettere agli studenti di divenire decisori consapevoli dei propri processi di apprendimento²², ma anche farli partecipare ai

²⁰ Si vedano tra gli altri: Cunti A., Priore A., *Aiutami a scegliere. L’orientamento nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2020; Magni F., Le nuove linee guida per l’orientamento. Una sfida per l’autonomia delle scuole, in «Nuova Secondaria», 5, XL, 2023, pp. 17-21; Mariani A. (a cura di), *L’orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014; OECD, *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*, OECD, Paris 2016.

²¹ Per un approfondimento sul tema si vedano tra gli altri: M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020; G. Bertagna, La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi, in «Nuova Secondaria ricerca», 10, XXXVI, 2019, pp. 16-33.

²² F. Batini, Un panorama lunare: la dispersione scolastica, *RicercAzione*, 15, 1, pp. 19-31.

processi di valutazione²³, come vedremo nel successivo paragrafo, può rappresentare un modo per prevenire ed arginare fenomeni come l'abbandono e la dispersione scolastica, già nei primi ordini di scuola.

Il valore della precocità. Valutare e valutarsi già della scuola primaria

L'Ordinanza Ministeriale n.172 del 4 dicembre del 2020 ha modificato le modalità di formulazione della valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni della scuola primaria. La nuova norma propone un impianto valutativo che supera il voto numerico nella valutazione periodica e finale con l'obiettivo di restituire con la valutazione, i processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti. L'ideale che sottende il progetto formativo della nuova valutazione è la persona, interpretata nelle sue dinamiche con il proprio contesto scolastico, ambientale e familiare, assunto come unità integrale, integrata ed integrante; in accordo con tale visione, la valutazione è proiettata alla progettazione e alla realizzazione di un modello di società in cui tutti possano riconoscersi e sentirsi responsabilizzati, in cui possano esprimere e affermare liberamente la propria identità valoriale nella prospettiva di una scuola che mira a creare modelli sociali più aderenti ai valori della persona in quanto tale.

Lo scopo è quello di costruire un'offerta formativa coerente con quanto descritto all'interno dell'Ordinanza e delle Linee Guida ministeriali, orientata ad una idea progettuale di prevenzione della dispersione scolastica già nei primi anni del ciclo primario di istruzione e, per tali motivi, incentrata su una ristrutturazione degli ambienti, delle esperienze di apprendimento e dei processi di valutazione. Le azioni indicate, se messe in atto già nelle fasi più precoci, possono favorire una riduzione delle disuguaglianze e l'acquisizione di quella capacità di imparare ad imparare che si pone alla base del rapporto che ogni alunno stabilisce con la conoscenza. Nello specifico, il tema della nuova valutazione si lega bene ai concetti preventivi di dispersione scolastica se si considera come opera di ri-progettazione curriculare, intesa e protesa verso il concetto più ampio di "persona" prima che di alunno, considerando, strettamente connesse a questo scopo, la progettazione e la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria verso una prospettiva indirizzata alla scuola secondaria di primo grado a garanzia di continuità educativa e

²³ Si vedano tra gli altri: M. Fedeli, V. Grion, D. Frison, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2016; S. Pastore, *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*, Utet, Torino 2019.

sociale. Viene così individuata una strada da percorrere verso la prevenzione della dispersione scolastica nella stessa Ordinanza Ministeriale, che concepisce la progettazione e la valutazione in un'ottica "circolare" rivolta alla persona nella sua soggettività. Recepire ed applicare tale cambiamento comporta un'approfondita comprensione non solo della *ratio* valutativa, ma anche delle tematiche congiunte e della loro stretta connessione con una precisa strategia educativa (ben lontana da una pratica didattica fondata e/o ancorata alla "trasmissività"), i cui elementi fondanti riguardano i risvolti motivazionali degli alunni in una scuola aperta a tutti. La valutazione nella sua funzione formativa si configura come strumento insostituibile per la costruzione di strategie didattiche e diviene uno strumento fondamentale per sostenere la motivazione al continuo miglioramento, per il successo formativo²⁴.

Le disposizioni legislative dettate dal Parlamento nella primavera del 2020, l'Ordinanza Ministeriale n. 172 e le Linee Guida che descrivono fattivamente l'applicazione nella scuola primaria, hanno posto dirigenti, docenti e famiglie di fronte ad un nuovo modo di pensare alla valutazione, non solo abolendo i voti decimali, questo in una prospettiva formativa o formatrice²⁵, ma soprattutto allargando i confini della realtà scolastica in direzione inclusiva.

Quando la valutazione è formativa non classifica con un numero sterile, non sanziona con un giudizio frettoloso che potrebbe mortificare, diviene piuttosto la "circolare" applicazione di strategie didattiche pensate per i gruppi classe, strumento di co-costruzione dei processi cognitivi e meta-cognitivi dei bambini, tale da condurli verso l'autoregolazione dei personali processi di apprendimento.

Agli insegnanti l'Ordinanza chiede di agire partendo dalla soggettività dell'alunno in quanto persona perché solo così è possibile aprire uno scenario nel quale egli stesso, fin da piccolo, possa apparire come tale a se stesso e, dunque, appartenere pienamente anche dal punto di vista sociale. La nuova valutazione tende ad orientare gli insegnanti ad agire non solo verso ciò che è "visibile adesso", nel presente del grado scolastico di riferimento, ma anche verso azioni progettuali e valutativo-

²⁴ M. Piscozzo, S. Stefanel, *La valutazione nella scuola primaria. Obiettivi, curricoli, scelte*, UTET Università, Torino 2022.

²⁵ Si vedano tra gli altri: F. Batini, M. Guerra, *Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. Una revisione sistematica*, in «*Pedagogia più Didattica*», Vol. 6, n. 2, 2020, pp. 78-93; G. Bertagna, *Valutare tutti. Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Editrice La Scuola Brescia, 2004; P. Ellerani, M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare. Per una pedagogia della valutazione scolastica*, Erickson, Trento 2013; R. Maragliano, B. Vertecchi, *La valutazione nella scuola di base*, Editori Riuniti, Roma 1978; E. Nigris, G. Agrusti (a cura), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Pearson, Milano 2021; R. Trincherò, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2016; B. Vertecchi, *Valutazione formativa*, Loescher, Torino 1976.

formative che consentono di vedere ciò che non è immediatamente visibile, in una formazione continua e permanente dello studente.

La presenza a scuola di situazioni di disagio "visibili ora e/o... ora per allora", richiede interventi sul gruppo mirati alla gestione delle relazioni e all'accoglienza dell'altro, interventi specifici basati sull'osservazione e sulle competenze nell'ottica dei processi del singolo nell'ambito del gruppo classe. L'eterogeneità dell'utenza all'interno delle classi pone in primo piano il bisogno di gestire problematiche e conflitti che spesso ripropongono fenomeni stereotipati e pregiudizi, o che possono approdare al bullismo. In particolare, non va trascurato il caso "dei soggetti che restano invisibili" per i quali, la norma stessa chiede tra le righe che siano presi in carico dalla scuola in modo attento attraverso l'osservazione continua, per evitare sfuggenti situazioni di apparente "normalità" che, invece, potrebbero trasformarsi in abbandono della scuola in ogni sua forma. A volte i contesti della formazione propongono un modello selettivo ed emarginante nei confronti di chi sembra in apparenza disporre di minori talenti da spendere; tale condizione escludente, espressione di un mascherato desiderio della scuola di "fare a meno" di chi resta indietro, si può configurare come un possibile presupposto alla dispersione o come un'aggravante in situazioni di disagio. È utile operare sul gruppo e affinché questo si proponga come un modello di comunità aperto in cui ciascuno si senta valorizzato. Proprio con la finalità di intercettare ed agire sulle situazioni di disagio e di abbandono in maniera intersistemica, l'Ordinanza apre ad una maggiore possibilità di comunicazione continua, chiara, dettagliata e osservabile dell'alunno con la famiglia. L'ottica partecipativa promossa dall'Ordinanza mira ad avvicinare i genitori alla scuola, sostenendo la loro piena consapevolezza sul valore del loro coinvolgimento e sul ruolo che la famiglia insieme alla scuola può svolgere nel processo educativo del bambino. Valutare con la *ratio* della norma significa "perdere tempo" per guadagnarne sul piano della qualità dei vissuti e delle relazioni.

Le difficoltà che i discenti possono vivere a scuola sono molto eterogenee, e altrettanto complesse e diversificate possono essere le strategie per affrontarle; si possono presentare problemi legati al rapporto con gli stessi insegnanti, all'inserimento in classe, al rapporto con lo studio, all'adattamento alle regole scolastiche. In questo senso, il caposaldo della valutazione formativa, ossia l'osservazione sistematica, si configurarsi come un modo efficace per conoscere e riconoscere l'alunno e progettare interventi educativo-didattici mirati. In questa cornice, la valutazione si presenta come un momento che può aiutare il discente ad acquisire maggiore consapevolezza rispetto ai suoi talenti e ai suoi obiettivi

attraverso feedback chiari e semplici, attraverso descrizioni che raccontano chi è e che non fanno dell'errore una sanzione. La modalità dialogica della valutazione risponde anche all'esigenza di indicare al bambino uno spazio, un tempo e un modo per chiedere aiuto.

Le modalità delineate nell'ambito della valutazione delineano un preciso processo di *self-empowerment* del discente volto allo sviluppo e al rafforzamento della percezione delle possibilità di essere e di fare, di utilizzare le proprie risorse in un'interazione positiva con l'ambiente circostante²⁶. L'applicazione dei principi formativi della valutazione nella scuola primaria segue, infatti, alcune linee di orientamento dell'*empowerment*: aggiungere, ampliare piuttosto che cambiare; passare dall'ottica singolare a quella plurale; guardare alle risorse ancor prima di avere problemi; apprendere dall'osservazione e dalla descrizione dei successi e degli insuccessi.

Più nello specifico, il modello della valutazione formativa *self-empowerment* si articola nelle seguenti fasi:

- attivazione del desiderio;
- individuazione della pensabilità positiva;
- individuazione di nuove risorse;
- attuazione di una possibilità alternativa d'essere e d'agire.

Nella realtà riformista dei processi fondanti del sistema di istruzione, la valutazione formativa è l'anima evidente di una scuola chiamata sì a promuovere fin dalla scuola primaria l'alfabetizzazione strumentale e culturale degli alunni, ma anche a garantire loro un equilibrio personale in prospettiva olistica e *lifelong*. A tal proposito, nel documento elaborato dall'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza²⁷ sul tema della dispersione scolastica si afferma che “garantire la riuscita scolastica si configura così come un'azione di giustizia sociale, non basta far entrare i bambini a scuola, la riuscita scolastica è, prima che un esito, un lungo processo che ha a che fare con sfide significative riguardanti la crescita umana nel suo complesso e sin dai primissimi giorni di vita, il contesto familiare e sociale, i processi e i contesti dell'apprendimento e dell'insegnamento, considerati nella loro diversità, come nel loro insieme. Occuparsi di dispersione vuol dire occuparsi dei bambini sin dai primi anni di vita, considerarli in prospettiva evolutiva, per osservare tutto l'arco della crescita, nei diversi contesti dove essa prende forma, ossia tenere ugualmente in primo piano il contesto familiare, scolastico, dalla scuola dell'infanzia fino all'ingresso all'università”. Un ruolo significativo è giocato, quindi, dall'organizzazione del sistema scolastico e dalla qualità

²⁶ M. Bruscazioni, *La società negata*, Franco Angeli, Milano 1994.

²⁷ Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022, op. cit.

dell'offerta formativa attraverso un meccanismo "circolare", nel quale la valutazione non può e non deve più rappresentare il momento finale del percorso scolastico; all'inverso, essa è da intendersi ed applicarsi come dispositivo educativo per la crescita democratica dei discenti. La finalità formativa ed educativa della valutazione, come indicato dalle norme, deve concorrere al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo dei discenti, documentare lo sviluppo dell'identità personale e promuovere l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze. "L'ottica è quella della valutazione per l'apprendimento, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato"²⁸.

La valutazione così, si identifica come valutazione per l'apprendimento, cioè strategia educativa che ha la finalità di attribuire valore ai processi che scaturiscono dalle evidenze messe in atto dagli alunni motivandoli a mettere in gioco tutte le potenzialità. L'idea è che la valutazione si comporti come una strategia didattica, un mezzo e non il colpo di coda finale della progettazione in prospettiva del risultato, tale da modulare (emarginandole) le difficoltà dei discenti prima che esplodano nell'abbandono della scuola a qualsiasi titolo (implicito o esplicito). Biesta²⁹ definisce la valutazione educativa "un processo che consente di pervenire a giudizi di valore, emessi sulla distanza tra il livello degli apprendimenti osservato e quello auspicato, in grado di fornire indicazioni utili per la riduzione di tale distanza". Bisogna "osservare", dunque, e non "sommare" gli apprendimenti; la riforma del sistema valutativo mira proprio a superare il concetto di misura come fattore di qualità³⁰. La valutazione così concepita è pensata in direzione dell'alunno ed ha lo scopo di aiutarlo a capire come ha operato e come può migliorare. In questo senso, l'uso del feedback³¹ risulta molto efficace sul piano della metacognizione: incoraggia, dimostra senza giudicare, aiuta a sviluppare la riflessione, fornisce suggerimenti su come migliorare.

Uno degli elementi di svolta della valutazione concerne l'adozione di un curriculum valutativo, attraverso il quale sostanzialmente la scuola sceglie

²⁸ MIUR, Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020, *Formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria LINEE GUIDA*.

²⁹ G. J. J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Roma 2022.

³⁰ E. Nigris, G. Agrusti (a cura), 2021, op. cit.

³¹ Per un approfondimento sul concetto di feedback si veda: J. Hattie, S. Clarke, *Visible Learning: Feedback*, Routledge, London 2018.

quali attività, quali progetti, quali contenuti valutare. In questo caso, si possono espandere le variazioni progettuali e condurre la progettualità dentro una valutazione curriculare di taglio civico; la valutazione dell'educazione civica, infatti, potrebbe, per esempio, aprire la strada ad una vera didattica trasversale e una valutazione realmente collegiale anche negli altri cicli di istruzione avviando interessanti processi di valutazione attraverso l'osservazione. Tutto questo porta verso un indirizzo chiaro di conduzione della valutazione per obiettivi anche nella scuola secondaria di primo grado, in quanto logico elemento finale del primo ciclo, e in quella di secondo grado (in cui alcune scuole già operano in via sperimentale). Puntare su una valutazione di questo tipo vuol dire orientarsi verso il potenziamento delle competenze di base attraverso un rafforzamento e un raccordo con le competenze in verticale con la scuola secondaria di primo grado. Il curriculum valutativo si presenta, nella sua dimensione di circolarità e verticalità, come un valido strumento di prevenzione della dispersione scolastica, capace di garantire un lavoro in continuità - dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado - attraverso l'utilizzo di classi-ponte. La continuità didattica tra i diversi ordini di scuola si configura, in definitiva, come un requisito essenziale per un'azione educativa attenta ai bisogni degli alunni.

Conclusioni

La scuola e gli insegnanti sono costretti a fare i conti con la rinuncia ad apprendere e devono molto impegnarsi per indurre gli studenti a scegliere di crescere.

Sostenere chi apprende presuppone il sostenere chi insegna a superare approcci che richiedono ai discenti di “conformarsi”, piuttosto che formarsi: è così che la scuola disperde o rende inadatti al suo “format”.

La riforma della valutazione è un'occasione per promuovere una vera cultura del cambiamento dei sistemi scolastici, proponendo attenzione ai processi, ascolto, dialogo e narrazione di sé.

È fuorviante ridurre le interpretazioni dei fenomeni che accadano a scuola alla lettura dei risultati di apprendimento e al raggiungimento degli standard di competenza, poiché il rischio è di tener fuori dalle proprie prospettive i percorsi esistenziali e loro deviazioni. Il completamento dei percorsi di studio, come dimostrato dai risultati empirici analizzati e discussi da un'interessante revisione sistematica sul tema della dispersione scolastica, sono strettamente connessi a costrutti di natura socio-relazionale, come il clima scolastico, e alle condizioni che

contribuiscono a creare un ambiente in cui lo studente possa sentirsi riconosciuto e al “sicuro”³².

I processi educativi si reggono su ineludibili tensioni e poche certezze e come afferma Meirieu³³ “l’adulto deve sia rappresentare l’autorità necessaria al suo imperativo dovere di trasmissione, sia accettare gli imprevisti di una relazione che agisce per tentativi di fronte a colui o colei che si incontra e su cui si ha responsabilità [...] Per questa ragione, probabilmente l’educatore, ancor più di altri, è restio a formulare grandi sintesi esaustive [...] sa che la relazione educativa, nella sua complessità, va sempre oltre la descrizione che ne può fare, sa che è impossibile rinchiudere del tutto l’azione educativa in una struttura concettuale [...] si tratta di una felice condanna”. Per tali motivi, l’inquadramento sul versante tecnico del set delle conoscenze e delle competenze che un insegnante deve possedere, tipico di una prospettiva tradizionale e oramai superata, viene ad integrarsi ad istanze che vanno ben oltre la semplice padronanza di saperi e di tecniche didattiche. A conferma di ciò, le ultime indagini TALIS³⁴ hanno evidenziato che i reali bisogni formativi dei docenti, proprio a parere di questi ultimi, si concentrino proprio sulle competenze connesse alla gestione della classe e alle dinamiche relazionali; a questo si aggiunge che i docenti si percepiscono maggiormente inadeguati in aree di intervento decisive, ossia le misure di prevenzione e di contrasto alla dispersione e l’orientamento alle scelte.

In accordo con tali evidenze, la formazione all’insegnamento invoca l’apprendimento tanto di conoscenze professionali quanto di conoscenze personali fondamentali nel fronteggiamento delle tensioni a cui si accennava prima. Le forme di disarmonia tra le aspettative e le convinzioni, tra le teorie e le pratiche richiedono agli insegnanti di attivarsi sul piano di una riconciliazione critica, volta a sciogliere i dilemmi ed agire riflessivamente sulla propria identità professionale.

Riconoscere l’altro, le sue particolarità presuppone *in primis* un lavoro sulla propria identità in funzione di una circolarità dei processi motivazionali che nel contesto scolastico si prefigurano come prerequisito per mettere al centro la vita con i suoi progetti.

La dispersione scolastica in questa prospettiva si presenta come un indicatore dello stato di malessere dei discenti, e allo stesso tempo della capacità della scuola di orientare i percorsi di vita proponendo un’idea positiva di futuro. In altri termini, viene chiamata in causa la capacità dei

³² B. Kutsyuruba, D.A. Klinger, A. Hussain, Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature, in « Rev Educ», 3, 2015, pp. 103-135.

³³ P. Meirieu, *Quale educazione per salvare la democrazia? Dalla libertà di pensare alla costruzione di un mondo comune*, 2023, p. 36, op. cit.

³⁴ OECD, *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD, 2019; OECD, *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*, OECD, 2016.

sistemi di istruzione di reagire alla crisi educativa, che in linea generale riguarda nella sua dimensione permanente il conflitto tra le generazioni e in quella epocale la morte del padre. Se da una parte si presenta una pressione al rinnovamento del rapporto educativo, dall'altra bisogna fare i conti con uno smarrimento delle figure adulte impegnate a loro volta a crescere e, dunque, in difficoltà a far crescere l'altro.

In conclusione, l'adeguamento dei caratteri della scuola in funzione delle particolarità delle generazioni che forma deve necessariamente transitare attraverso la riscoperta del potenziale profondamente educativo e trasformativo dell'insegnamento e di chi insegna; per non disperdere un insegnante deve "accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo adulto"³⁵.

Bibliografia

- Alivernini F., Lucidi F., Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study, in «*The Journal of Educational Research*», 104:4,2011, pp. 241-252.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di Studio e di proposta*, Roma 2022.
- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020;
- Batini F., *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, in «*Ricercazione*», 15, 1, pp. 19-31.
- Batini F., Guerra M., Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. Una revisione sistematica, in «*Pedagogia più Didattica*», Vol. 6, n. 2, 2020, pp. 78-93.
- Bertagna G., *Valutare tutti. Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Editrice La Scuola Brescia, 2004.
- Bertagna G., La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi, in «*Nuova Secondaria ricerca*», 10, XXXVI, 2019, pp. 16-33.
- Biesta G. J. J., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Roma 2022.
- Bruscaglioni M., *La società negata*, Franco Angeli, Milano 1994.
- Clandinin D.J., Steeves P., Caine V. (Eds.), *Composing lives in transition: A narrative inquiry into the experiences of early school leavers*, Emerald Group Publishing Limited, UK, 2013.
- Cunti A., Priore A., *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2020.

³⁵ G. J. J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, 2022, p. XVII, op. cit.

- De Witte K., Nicaise I., Lavrijsen J., Van Landeghem G., Lamote C., Van Damme J., The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries, in «*European Journal of Education*», 48(3), 2013, pp. 331-345.
- Ellerani P., *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Ellerani P., Zanchin M.R., *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare. Per una pedagogia della valutazione scolastica*, Erickson, Trento 2013.
- European Commission, *Comunicazione della Commissione, Europa 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Luxembourg 2010.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: strategie, politiche e misure. Rapporto Eurydice e Cedefop*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Luxembourg 2014.
- European Commission/EACEA/Eurydice, *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2022: Overview of major reforms since 2015. Eurydice background report: Publications Office of the European Union*, Luxembourg 2022.
- Farrell R., Sugrue C., *Sustainable Teaching in an Uncertain World: Pedagogical Continuities, Un-Precedented Challenges*, in M. J. Hernandez-Serrano (ed.), *Teacher Education in the 21st Century - Emerging Skills for a Changing World*, Intech Open, 2021.
- Fedeli M., Grion V., Frison D., *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2016.
- Frabboni F., *La scuola comprensiva. Riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa*, Erickson, Trento 2015.
- Hattie J., Clarke S., *Visible Learning: Feedback*, Routledge, London 2018.
- Kutsyuruba B., Klinger D.A., Hussain A., *Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature*, in «*Rev Educ*», 3, 2015, pp. 103-135.
- Magni F., *Le nuove linee guida per l'orientamento. Una sfida per l'autonomia delle scuole*, in «*Nuova Secondaria*», 5, XL, 2023, pp. 17-21.
- Mariani A. (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014.
- Maragliano R., Vertecchi B., *La valutazione nella scuola di base*, Editori Riuniti, Roma 1978.
- Meirieu P., *Quale educazione per salvare la democrazia? Dalla libertà di pensare alla costruzione di un mondo comune*, Armando Editore, Roma 2023.
- MIUR, *Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020, Formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria LINEE GUIDA*.
- Nigris E., G. (a cura), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Pearson, Milano 2021.
- OECD, *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD, 2019.

- OECD, *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*, OECD, Paris 2016.
- Pastore S., *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*, Utet, Torino 2019.
- Piscozzo M., Stefanel S., *La valutazione nella scuola primaria. Obiettivi, curricula, scelte*, UTET Università, Torino 2022.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001, p. 2.
- Priore A., Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola, in «Civitas Educationis», 6, 2, 2017, pp. 173-184.
- Save the Children, *Linee Guida - Costruire Reti Territoriali per il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, Roma 2022.
- Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Vegetti Finzi S., Prefazione, in M. Lancini, *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente (9-14)*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Vertecchi B., *Valutazione formativa*, Loescher, Torino 1976.

Cristina Lisimberti*, Katia Montalbetti**

Dentro le storie di insuccesso formativo. La prospettiva del Dirigente Scolastico

Parole chiave: Insuccesso formativo; Dirigente Scolastico; Ricerca; Interviste; Dispersione scolastica

La ricerca, inserita nel quadro della collaborazione fra il CeRiForm e l'Ufficio scolastico di Varese, mira ad indagare le manifestazioni della povertà educativa, con specifico riferimento alle ripercussioni sul percorso di apprendimento degli studenti/esse, approfondendo la conoscenza delle storie di insuccesso. La scelta è stata quella di accostare la tematica utilizzando come punto di accesso la prospettiva del Dirigente Scolastico e del suo staff, nella convinzione che tale visione debba costituire il punto di partenza imprescindibile per progettare interventi "cuciti su misura" rispetto alla realtà di ciascuna scuola. L'analisi critica delle interviste condotte in 7 scuole della provincia ha fatto emergere, accanto alle naturali specificità dei diversi contesti e indirizzi, alcuni elementi comuni (raccordo tra scuole; centralità orientamento; intreccio tra disagio scolastico ed educativo; sinergia scuola e territorio) di cui tener conto per l'avvio di azioni coordinate sul territorio di riferimento. Pertanto, nonostante prevalga la dimensione locale tipica della ricerca-azione, lo studio offre spunti preziosi nell'ottica della trasferibilità.

Keywords: *Training failure; Headmaster; Research; Interviews; School dropout*

The research, included in the framework of the collaboration between CeRiForm and the school office of Varese, aims to investigate the manifestations of educational poverty, with specific reference to the repercussions on the learning path of students, deepening the knowledge of failure stories. We decided to approach the topic using the perspective of the headmaster and his staff as an access point, in the belief that this vision must constitute the essential starting point for designing "tailor-made" interventions with respect to the reality of each school. The critical analysis of the interviews conducted in 7 schools in the province put in evidence, alongside the natural specificities of the different contexts and directions, some common elements (connection between schools; centrality of orientation; connection between school and educational disadvantage; synergy between school and territory) to take into account for planning coordinated actions in the local territory. Despite the local dimension typical of action-research, the study offers valuable insights from the perspective of transferability.

* Ricercatore in Pedagogia Sperimentale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

** Professore Ordinario di Pedagogia Sperimentale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Il contributo è frutto della riflessione congiunta delle Autrici. Dal punto di vista redazionale Cristina Lisimberti ha steso i par. 1 e 2; Katia Montalbetti ha steso i par. 3 e 4; il par 5 è stato steso insieme.

1. Introduzione

Il Dirigente Scolastico (DS) è chiamato ad assumere un ruolo complesso che richiede, da un lato, il possesso di conoscenze e competenze manageriali avanzate, dall'altro, per non smarrire il suo senso, di continuare ad incarnare una professionalità di tipo pedagogico¹. Come riassunto efficacemente da Notti², al DS è chiesto di assumere il ruolo di: *leader culturale*, quale promotore, assieme alla comunità scolastica, di uno specifico progetto culturale; *leader strategico*, in virtù della gestione dei rapporti interni alla scuola e tra questa e il territorio; *leader educativo*, impegnato a promuovere una comunità di apprendimento; *leader organizzativo*, teso ad individuare i bisogni degli studenti e della comunità locale e ad integrarli nel progetto educativo. Tale articolazione permette di porre in luce due dimensioni particolarmente rilevanti in prospettiva pedagogica: il fatto di essere leader, ossia di svolgere il ruolo fondamentale di orientamento e di indirizzo dell'intera comunità scolastica e, al contempo, la consapevolezza che tale ruolo non possa essere svolto in maniera isolata ma richieda un'attenzione costante agli studenti, ai docenti, alle altre componenti della comunità scolastica e al contesto sociale di riferimento, con i quali porsi in dialogo. Tale profilo è coerente con le funzioni ad esso attribuite dalla normativa italiana³ di delineare la *mission* e la *vision* dell'istituto guidando il lavoro dell'intera comunità scolastica.

La letteratura nazionale e internazionale degli ultimi decenni ha inoltre messo in evidenza che la leadership può essere agita secondo diversi stili⁴ i quali, a loro volta, hanno un impatto forte sugli apprendimenti degli studenti⁵ e sulla vita dell'intera comunità scolastica⁶.

Le scelte assunte dal DS sono dunque strategiche e incidono in maniera rilevante anche sul contrasto alla dispersione scolastica⁷ sia migliorando il

¹ C. Xodo (Ed.), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Franco Angeli, Milano 2010.

² A. M. Notti, *La formazione del dirigente scolastico*, in P. Mulè et al. (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando Editore, Roma 2019, pp. 373-383.

³ L. 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, articolo 1, comma 78.

⁴ Una sintesi efficace è offerta da C. Xodo (Ed.), *Il dirigente scolastico*, cit.

⁵ K. Leithwood et al., *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*, National College for School Leadership, Research Report n° 800, University of Nottingham 2006.

⁶ S. Swaffield - J. Macbeath, *Leadership for learning*, in J. MacBeath - N. Dempster (Eds.), *Connecting Leadership and Learning*, Routledge, Abington, Oxon 2009, pp. 32-52; C. Mitchell, L. Sackney, *Building Schools, Building People: The School Principal's Role in Leading a Learning Community* in «*Journal of School Leadership*», vol. XVI, n. 5, pp. 627-640.

⁷ S.L. Brown, *Is the High School Principal the Single Agent of Dropout Prevention as Suggested by the State Board of Education?*, in «*National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*», vol. XXIX,

clima e l'ambiente formativo della scuola nel suo complesso, sia incrementando il successo formativo dei singoli studenti⁸.

Per quanto il ruolo del DS nel promuovere la qualità dell'apprendimento e nel contrastare l'insuccesso formativo sia fondamentale, occorre tuttavia tenere in considerazione alcuni aspetti. Il contesto e le politiche educative giocano innanzitutto un ruolo fondamentale, sovraordinato e imprescindibile che occorre conoscere ma sul quale il singolo DS non ha margine di intervento. Le scelte e gli orientamenti dati avranno inoltre, nella maggior parte dei casi, effetti a medio-lungo termine e, a differenza di quanto accade per gli insegnanti, i quali lavorano a diretto contatto con le classi, incideranno solo indirettamente sugli studenti⁹.

In prospettiva di ricerca può essere dunque rilevante riflettere sul fenomeno del contrasto all'abbandono e alla dispersione scolastica privilegiando l'osservatorio del Dirigente, indagandone le rappresentazioni e ricostruendo le azioni messe in campo per contrastarli, sia nella scuola sia in collaborazione con il territorio di riferimento. Fare emergere il punto di vista di costoro costituisce infatti un punto di partenza significativo per avviare azioni di formazione e accompagnamento dedicate¹⁰.

2. La ricerca azione

L'Accordo fra il Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore eUSR Lombardia - Ufficio XIV Varese, ha fornito l'opportunità di indagare sul piano empirico il fenomeno del contrasto della dispersione scolastica e dell'insuccesso formativo. A partire dall'a.s. 2020/21 è stato avviato il progetto «*La povertà educativa nel contesto scolastico*», finalizzato a conoscerne le molteplici manifestazioni nel territorio di Varese attraverso una serie di azioni integrate che hanno coinvolto diversi attori sia sul versante scolastico sia su quello territoriale¹¹. Il riconoscimento del ruolo strategico del DS, come osservato nell'introduzione, ha indotto, nel corso dell'a.s. 2022/23, ad approfondirne il punto di vista. Si è scelto di ricostruire i significati

n. 4, 2012, pp 1-8; A. J. Grissom et al., *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*, The Wallace Foundation, New York 2021.

⁸ K. Komalasari, Y. Arafat, M. Mulyadi, *Principal's Management Competencies in Improving the Quality of Education*, in «*Journal of Social Work and Science Education*», vol. 1, n. 2, 2020, pp. 181-193.

⁹ A. J. Grissom et al., *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*, The Wallace Foundation, New York 2021.

¹⁰ J. G. Alfonso et al., *School dropout factors: a teacher and school manager perspective in «Educational Studies»*, vol. XXV, n. 6, 2019, pp. 756-770.

¹¹ Il report del progetto è disponibile su <https://varese.istruzioneelombardia.gov.it/materiali-convegno-sfide-oltre-la-poverta-educativa/> (15/09/2023).

associati alla povertà educativa¹² e, più nello specifico, all'insuccesso formativo¹³ che ne costituisce una manifestazione rilevante e particolarmente riconoscibile in ambito scolastico, rilevando al contempo la diffusione delle sue manifestazioni e le azioni di prevenzione e contrasto messe in campo dalle scuole. Come argomentato altrove¹⁴, la prospettiva di analisi assunta è di tipo pedagogico e si concentra prevalentemente sulle azioni di prevenzione e di contrasto, funzionali a promuovere il pieno sviluppo integrale della persona ponendo attenzione sia alla dimensione squisitamente scolastica sia a quella relazionale ed educativa del ragazzo inserito in un sistema dinamico formato da scuola, famiglia e territorio.

2.1. Le scelte metodologiche

La volontà di conoscere le storie di insuccesso ricostruendone i processi dall'interno e scavando in profondità per scoprire intrecci e meccanismi sottesi ha guidato la definizione dell'impianto metodologico. La scelta di assumere una prospettiva di ricerca qualitativa¹⁵ ha indotto a coinvolgere un numero ristretto di scuole secondarie di II grado avendo cura di includere, per quanto possibile, tutti i settori di istruzione. In corso d'opera è emerso un ulteriore criterio di cui tener conto legato all'assegnazione dei fondi PNRR Dispersione¹⁶. Alla luce della distribuzione delle risorse finanziarie sulla provincia di Varese, sono stati individuati sei Istituti Statali e un CFP regionale tenendo conto della loro collocazione territoriale e della tipologia di percorsi attivati¹⁷. Nella definizione ragionata del campione è stata strategica la presenza della referente dell'Ufficio Scolastico, la quale, grazie alla conoscenza profonda del territorio, ha orientato la costruzione di un gruppo sufficientemente rappresentativo.

¹² D. Bruzzone, S. Finetti, La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo, in L. Di Profio (Ed.), *Povertà educativa: che fare?*, Mimesis, Milano 2020, pp. 59-102; L. Milani, *Povertà educativa e Global Education*, in «*Education Sciences & Society*», n. 2, 2020, pp. 444-457; E. Orizio et al., *Valutare l'impatto nei progetti educativi*, in «*RIV Rassegna Italiana di Valutazione*», n. 80-81, 2021, pp. 101-123; M. Sottocorno, *Il fenomeno della povertà educativa*, Guerini Scientifica, Milano 2022.

¹³ M. Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Erickson, Trento 2010; F. Frabboni, M. Baldacci (a cura di), *Didattica e successo formativo*, Franco Angeli, Milano 2004; G. Benvenuto et al., *Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa*, in «*Q-Times Webmagazine*», vol. XII, n. 4, 2020, pp. 114-126.

¹⁴ C. Lisimberti, K. Montalbetti, *Oltre il successo scolastico, verso il successo formativo*, in «*Giornale italiano di ricerca educativa*», n. 2, 2015, pp. 79-95;

¹⁵ P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma 2006.

¹⁶ DM 170 del 2022 - Definizione dei criteri di riparto delle risorse per le azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica.

¹⁷ Le scuole sono state individuate a partire da una popolazione complessiva pari a 18 istituti e tenendo in considerazione la loro ripartizione nei due ambiti di riferimento 34 (N 7) e 35 (N 11). Hanno aderito alla ricerca i seguenti Istituti di Istruzione Superiore: Einaudi di Varese; Volontè di Luino; Keynes di Gazzada; Facchinetti di Castellanza; Stein di Gavirate; Dalla Chiesa di Sesto Calende ai quali si aggiunge l'Enaip di Varese.

In ragione degli obiettivi e della natura qualitativa della ricerca, è stato adottato uno strumento che permettesse di scavare in profondità e che potesse essere impiegato in modo flessibile per adattarsi a realtà scolastiche eterogenee. Si è perciò proceduto all'elaborazione di un'intervista semistrutturata: le tematiche e le domande erano uguali per tutte le scuole ma l'intervistatore aveva la possibilità di adattare l'ordine e di prevedere eventuali approfondimenti. In sede preliminare è stato chiesto ai Dirigenti di trasmettere tutta la documentazione ritenuta utile per conoscere la scuola e il contesto di riferimento (RAV, PTOF, atto di indirizzo, eventuale altra documentazione) in modo da poter disporre di una base informativa di partenza per meglio calibrare l'intervista. La traccia, di seguito riportata, è articolata attorno a tre macroaree: lettura dell'insuccesso formativo, azioni messe in campo, bisogni e richieste al territorio:

Sezione 1. Insuccesso formativo e scuola

A partire dai dati trasmessi dalla scuola, approfondire la situazione anche per farne emergere le peculiarità e contestualizzarle.

d.1 Quali altri dati possono aiutare a comprendere meglio i casi di insuccesso formativo in questa scuola?

- quali traiettorie seguono i bocciati/ritirati/trasferiti? Si iscrivono nuovamente nello stesso istituto, cambiano scuola (dove si iscrivono?) o se ne perdono le tracce?

- vi sono altri elementi raccolti nell'ambito dei consigli di classe e che possono essere significativi da considerare?

d.2 Quali sono, a vostro parere, le cause prioritarie di insuccesso formativo in questa scuola?

d.3 Come descrivereste in maniera esemplificativa e paradigmatica l'insuccesso formativo in questa scuola?

d.4 L'insuccesso formativo descritto ha a che fare prevalentemente con la dimensione "educativa" o con quella "scolastica"?

Sezione 2. Azioni di contrasto all'insuccesso formativo e di sostegno al successo formativo

Ci interessa riflettere insieme sull'efficacia delle azioni di contrasto all'insuccesso formativo (e/o di supporto al successo formativo) messe in campo dalle diverse scuole.

d.1 Quali azioni di contrasto all'insuccesso / sostegno al successo formativo mette in campo la scuola?

d.2 É prevista qualche azione di monitoraggio/valutazione dell'efficacia di queste azioni?

d.3 Quali tra queste azioni sono risultate più efficaci (o le più efficaci)?

d.4 Ve ne sono alcune che risultano invece poco efficaci? Quali? Perchè?

d.5 Quali altre azioni servirebbero per contrastare l'insuccesso formativo in questa scuola?

Sezione 3. Scuola e territorio

Vi chiediamo ora di pensare al territorio nel quale è inserita la scuola e a tutti gli enti, pubblici, privati e di terzo settore che sono presenti.

d.1 Che tipo di supporto trovate sul territorio per contrastare l'insuccesso formativo? Nel caso, attraverso quali azioni?

d. 2 Di che cosa avrebbe bisogno questa scuola dal suo territorio di riferimento per contrastare l'insuccesso e promuovere il successo formativo?

Consapevoli del ruolo strategico del DS ma guidati dalla convinzione che la gestione delle situazioni di insuccesso richieda non solo il *commitment* da parte della figura apicale ma anche una reale condivisione con i docenti, al DS è stato chiesto di individuare un piccolo gruppo di persone (da tre a otto) che includesse possibilmente:

- almeno un insegnante con responsabilità specifiche (es. Funzione Strumentale su orientamento, dispersione o inclusione, Referente per l'insuccesso formativo, collaboratori del DS);
- uno o due insegnanti coordinatori di classe;
- uno o due insegnanti senza incarichi aggiuntivi.

Le interviste sono state condotte in tandem; la compresenza di un ricercatore universitario e della referente dell'Ufficio Scolastico Territoriale ha permesso non solo di tenere conto in modo più puntuale di quanto emerso nello scambio (vantaggio metodologico) ma anche di comunicare alle scuole il forte intreccio fra l'intenzionalità conoscitiva, tipico della ricerca, la volontà trasformativa, tipica della ricerca-azione, e l'interesse istituzionale da parte dell'amministrazione scolastica.

Le interviste alle 7 scuole, della durata di un'ora e mezza ciascuna, sono state condotte nell'arco temporale compreso fra il 17 gennaio e il 9 febbraio 2023. Previo consenso, tutte le interviste sono state registrate e poi trascritte *verbatim*. La presenza di due ricercatori ha consentito a colui che svolgeva la funzione di osservatore di stendere alcune note di campo

che si sono rivelate particolarmente preziose in fase di analisi e di interpretazione del materiale.

Ciascuna scuola ha ricevuto nei mesi di marzo-aprile una prima versione del report con la richiesta di rileggerlo e fare pervenire eventuali osservazioni che sono state oggetto di confronto con i ricercatori coinvolti. Dopo tale fase di validazione intersoggettiva, nel mese di giugno è stato consegnato il report definitivo. Per sollecitare una contaminazione positiva fra i diversi istituti, nello stesso periodo è stato altresì organizzato un momento seminariale nel quale l'équipe ha restituito in modo anonimo le tendenze emerse e sono state ipotizzate ulteriori piste di sviluppo.

La prospettiva interpretativa attenta ad approfondire gli elementi di specificità e unicità all'interno del ridotto campione di istituti, coerentemente con l'impostazione qualitativa e con la volontà di mettere la conoscenza a servizio dei singoli contesti tipica della ricerca-azione, ha orientato anche le modalità di trattamento dei dati.

Benché l'indagine non ne assuma integralmente il modello, l'analisi si è ispirata ai principi della Grounded Theory (GT). Si tratta di un approccio in grado di elaborazioni teoriche capaci di tenere conto dei dati raccolti, in questo caso emersi dalle interviste, mediante un processo di codifica articolato e ricorsivo¹⁸.

A partire dalla base informativa raccolta, due ricercatori indipendenti hanno proceduto ad un'analisi tematica carta matita¹⁹; a valle di questo lavoro individuale i due sistemi di categorie sono stati resi oggetto di confronto in modo da ottenere un sistema condiviso. Benché alcune categorie fossero preesistenti poiché guidate dal quadro teorico di riferimento sul tema dell'insuccesso formativo condiviso dal team di ricerca²⁰, il sistema nel suo complesso può considerarsi aperto poiché esito di un processo di lavoro dinamico²¹. In tal senso, l'analisi ha visto un intrecciarsi fra gli approcci bottom-up (nel restare fedeli al pronunciamento degli intervistati) e top-down (tenendo conto di quanto offerto dalla letteratura).

3. Presentazione dei risultati

Nella presentazione si è scelto di accorpare le informazioni utilizzando come criterio-guida le aree tematiche incluse nella traccia dell'intervista.

¹⁸ M. Tarozzi, *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma 2006.

¹⁹ V. Pagani, *Dare voce ai dati*, Junior, Bergamo 2020.

²⁰ Lisimberti C., Montalbetti K., *Oltre il successo scolastico, verso il successo formativo*, in «Giornale italiano di ricerca educativa», n. 2, 2015, pp. 79-95.

²¹ R. E. Boyatzis, *Transforming qualitative information*, Sage, Thousand Oaks 1998.

3.1. Motivazioni assegnazione dei fondi PNRR

Alla domanda relativa alle motivazioni per le quali le scuole sono risultate destinatarie dei fondi PNRR Dispersione le scuole hanno risposto in modo eterogeneo. Alcune si sono dette quasi sorprese e hanno provato ad ipotizzarne le ragioni; altre avevano ben chiare le motivazioni dovute alla situazione dell'intera scuola; altre ancora riconducevano l'assegnazione dei fondi alla situazione specifica di un solo corso di studi, spesso un indirizzo di Istituto Tecnico o Professionale in scuole che presentano un'offerta formativa ampia.

Di là dalla diversa reazione suscitata, le motivazioni messe in risalto sono state ricondotte a tre principali categorie, del tutto coerenti con quanto previsto nell'ambito del bando: *dispersione esplicita*, *dispersione implicita* e *fragilità*. Nella prima (dispersione esplicita) rientrano le affermazioni relative ai dati allarmanti riguardanti il tasso di bocciatura, la frequenza irregolare con un alto tasso di assenteismo, fino alla vera e propria perdita di ragazzi/e con il concreto rischio, in taluni casi, di evasione dell'obbligo o di abbandono precoce degli studi al compimento del sedicesimo anno di età. Nella seconda (dispersione implicita), sono state ricondotte le osservazioni connesse con gli esiti delle prove nazionali considerati come potenziali precursori di una futura dispersione implicita: in questa situazione la problematica riguarda la mancata o debole acquisizione delle competenze previste nel percorso formativo. Alla terza categoria (fragilità) sono associati i dati di criticità e di problematicità complessiva inerenti altre caratteristiche dell'utenza. Il riferimento prioritario è alla fragilità relazionale ed emotiva dei ragazzi, spesso considerata come riflesso di quella familiare e del tessuto sociale di riferimento.

3.2. Chiave di lettura dell'insuccesso formativo

Dall'analisi dei dati riferiti a questa area tematica sono emerse due principali categorie: i fattori scatenanti e le modalità di manifestazione. Nella categoria "fattori scatenanti" rientrano elementi piuttosto eterogenei che spaziano dal livello micro a quello macro: fragilità dei ragazzi non adeguatamente riconosciute e prese in carico, fragilità familiari legate a situazioni di povertà economica e culturale (es. svantaggio sociale) oppure ad un'integrazione faticosa (es. stranieri), fragilità del tessuto sociale di residenza (es. quartieri). Entro questa cornice di sfondo, un elemento emerge come ricorrente nelle parole degli intervistati: dietro alle storie di insuccesso molto spesso c'è «una scelta sbagliata» o almeno «non consapevole». Il ragazzo/a si trova inserito in un percorso che non risponde alle sue inclinazioni oppure alle sue

competenze o, ancora, alle sue aspirazioni. A tal proposito, il soggetto più spesso chiamato in causa è la famiglia che, per diverse ragioni, sembra non riuscire ad accompagnare i figli/e ad una scelta consapevole: per fattori di svantaggio economico, sociale e culturale, per aspettative familiari diverse, per pregiudizi verso i diversi percorsi. Dietro a queste riflessioni non c'è la volontà di colpevolizzare la famiglia bensì di mettere in evidenza la possibile inadeguatezza delle azioni di orientamento e di ri-orientamento messe in campo dalla scuola secondaria di I e II grado o, più probabilmente, dall'intero sistema formativo.

Con riferimento alla categoria delle «forme e delle manifestazioni», l'insuccesso formativo assume una pluralità di declinazioni operative. In alcune prevale l'attestazione di una *mancanza di competenze di base in ingresso* (italiano, matematica, lingua straniera): i ragazzi/e vivono situazioni di insuccesso perché spesso non possiedono i requisiti di base necessari per affrontare il percorso. Altre sottolineano l'*assenza di attitudini personali*, indispensabili per stare all'interno di alcuni percorsi: l'insuccesso è letto, in questo caso, come una mancata sintonia fra le inclinazioni e l'offerta formativa proposta. In altri casi ancora, l'insuccesso si esprime attraverso un'*insufficiente motivazione ad assumersi un impegno* e ad accettare il sacrificio richiesto per procedere con profitto. Un'altra dimensione emersa in fase di analisi attiene alla *mancata accettazione delle regole di funzionamento di una comunità*: i ragazzi/e faticano a rispettarle poiché non ne riconoscono il valore mostrando una disaffezione verso qualsiasi norma vissuta come un'imposizione.

Al di fuori delle categorie tematiche richiamate, gli intervistati concordano nel considerare la gestione della valutazione degli apprendimenti (intesa come funzione assegnata, modalità, tempistiche, restituzione ecc.) come un elemento importante per comprendere le storie di insuccesso. Le scelte valutative operate dal singolo docente o dal consiglio di classe non sono lette come cause che determinano le storie di insuccesso ma, nel bene e nel male, forniscono ai ragazzi un segnale forte circa l'andamento del proprio percorso formativo che a sua volta ricade sul senso di autoefficacia e sulla motivazione (es. insufficienze, sospensione del giudizio, bocciatura).

Nel complesso, i dati mostrano con forza che non è possibile fissare un confine tra insuccesso scolastico, legato agli apprendimenti, e insuccesso educativo, connesso con l'esperienza formativa complessiva. Parimenti, la sfera individuale, quella familiare e quella sociale sono fortemente intrecciate: raramente l'insuccesso riguarda soltanto una dimensione; più spesso i Dirigenti Scolastici riconoscono che le diverse fragilità si alimentano reciprocamente in una spirale negativa. Conseguenza l'esigenza

di partire da questa complessità e di tenerne conto nella progettazione delle diverse azioni di prevenzione e di contrasto, pena la perdita di efficacia complessiva.

3.3. Azioni messe in campo

Sul piano complessivo, le azioni descritte dalle scuole possono essere raggruppate in alcune principali categorie che ne mettono in luce le caratteristiche distintive: funzione, tempi, attori, tematiche, modalità di fruizione, luoghi.

Circa le *funzioni* emergono, da un lato, azioni preventive come, per esempio, le settimane dell'accoglienza, l'adozione di una didattica laboratoriale, dall'altro, azioni attivate in risposta a criticità emerse in corso d'opera come, per esempio, i corsi di recupero e il tutoring.

Strettamente legata alla funzione è anche la scelta dei *tempi di attivazione*: ci sono azioni proposte in momenti ad hoc (es. open day) ed altre che hanno invece una implementazione continuativa e prolungata (es. corsi di recupero).

Anche gli *attori* coinvolti e i compiti assegnati sono eterogenei: alcune azioni (tradizionali) sono per lo più progettate e gestite dai docenti (es. corsi di recupero); per altre ci si avvale del supporto di professionisti esterni (es. sportello psicologico); per altre ancora sono gli studenti ad essere valorizzati come risorse per i loro compagni (es. peer tutoring).

Altrettanto differenziate sono le *aree tematiche* cui le azioni fanno riferimento: da quelle direttamente connesse con specifici contenuti disciplinari (es. corsi di recupero); a quelle più trasversali legate, per esempio, al metodo di studio; ad altre ancora mirate a valorizzare talenti e consolidare le competenze come: il teatro, i laboratori creativi, le certificazioni.

Circa le *modalità di fruizione* ci sono azioni a cui gli studenti sono invitati più o meno caldamente a partecipare in virtù, per esempio, della segnalazione da parte dei docenti di classe mentre in altre situazioni la decisione di cogliere (o meno) l'opportunità è lasciata più direttamente nelle mani dei ragazzi/e. Dietro alla scelta delle modalità ci sono naturalmente sia fattori organizzativi sia implicazioni educative.

Rispetto al *luogo*, nella maggior parte delle situazioni sono gli spazi scolastici ad ospitare queste attività anche prolungando l'orario di apertura (es. scuola aperta), in alcuni (rari) casi le attività rientrano in altri progetti e prevedono azioni che si svolgono sul territorio (es. visite, testimonianze).

Per quanto riguarda le azioni connesse con i fondi PNRR Dispersione, nel momento in cui le interviste sono state condotte l'attenzione prioritaria

era concentrata sulla composizione del team Dispersione²², sulla costruzione delle condizioni e sulla prima progettazione in base alle linee e ai vincoli dati dal finanziamento.

3.4 Bisogni e richieste al territorio

Sul piano complessivo, merita sottolineare che il rapporto con i territori nei quali le scuole sono inserite appare molto eterogeneo: alcune scuole beneficiano di relazioni stabili e corroborate che permettono di cogliere le opportunità messe a disposizione (si pensi a laboratori o ad altre attività realizzate grazie all'entrata nella scuola di operatori del terzo settore nel quadro di specifici progetti), altre lamentano l'assenza o almeno l'inadeguatezza dello scambio, faticando ad entrare nei circuiti e quindi a beneficiare di risorse aggiuntive.

La collocazione geografica delle scuole costituisce un'ulteriore variabile significativa: quelle ubicate in territori di valle e/o di confine scontano difficoltà legate agli spostamenti e ai trasporti, la qual cosa finisce con il penalizzare le attività proposte fuori dall'orario curricolare.

Di là da queste specificità, è possibile rintracciare alcune aree sulle quali i bisogni e le richieste dei Dirigenti Scolastici paiono convergere, fra i quali merita segnalare:

- l'esigenza di presidi aggregativi sul territorio che permettano ai ragazzi/e di avere dei luoghi di incontro e di socializzazione (anche per recuperare la disaffezione e l'isolamento causati dall'emergenza pandemica),
- l'auspicio di interagire in modo più semplice e proficuo con le strutture e gli enti preposti ad accogliere e accompagnare i nuclei familiari fragili e i ragazzi/e fragili,
- la richiesta, che è insieme anche disponibilità, ad essere coinvolti in eventi sul territorio concertati tenendo conto dei meccanismi e delle modalità di funzionamento della scuola,
- il bisogno di conoscere in maniera più approfondita ciò che il territorio offre ai ragazzi/e sia in forma stabile (es. strutture, servizi) sia in forma temporanea (es. attività legate a progetti).

Sul fondo, dalle scuole emerge la richiesta di rendere fattive e di mettere in pratica le forme di rete spesso già presenti ma che, a causa dei vincoli e dei conseguenti tempi lunghi necessari per le varie procedure burocratiche, talvolta finiscono con il «restare sulla carta».

²² Ministero dell'Istruzione, *Riduzione dei divari territoriali e contrasto alla dispersione scolastica*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Orientamenti-per-+l%27attuazione-degli-interventi-nelle-scuole+%28%29.pdf/2613376a-03b7-8957-a2a9-b80boe5f99df?t=1657797058216> (18/09/2023).

4. Dai risultati alle piste di lavoro: il ruolo strategico del Dirigente

Nell'ottica di mettere a servizio delle scuole la conoscenza generata attraverso le interviste condotte sul campo, nell'incontro svolto al termine del progetto²³ sono state proposte e rese oggetto di confronto alcune piste di lavoro suscettibili di essere approfondite nei prossimi anni. In questa fase finale ha trovato conferma un'idea già presente dall'inizio e ampiamente confermata in letteratura²⁴: sebbene il DS non sia in prima linea nella gestione delle situazioni di ordinaria e straordinaria criticità, la possibilità o meno di uscire da un'ottica emergenziale²⁵ e di mettere in campo azioni di sistema passa dalla sua *vision* e dall'orientamento strategico che è in grado di comunicare a tutta la comunità scolastica.

Nel confronto con i Dirigenti delle scuole coinvolte sono emerse alcune priorità delle quali tener conto per il prosieguo del lavoro le quali, di là dall'ancoraggio specifico al contesto locale, possono contenere alcuni elementi di trasferibilità:

- il bisogno di investire in *formazione* dedicando risorse al rafforzamento delle competenze dei docenti, in particolare su alcune tematiche strategiche;
- la necessità (e il coraggio) di introdurre in modo graduale alcune modifiche al *funzionamento* ordinario degli istituti, ottimizzando le risorse già presenti.

Nella categoria dell'investimento in *formazione* si prospettano diverse possibili azioni accomunate dall'intenzione di porsi come laboratori di accompagnamento ai processi di lavoro reali attivati nelle scuole; già in altra sede²⁶ avevamo rimarcato la necessità di impennare la formazione su tre elementi: coinvolgimento attivo, co-costruzione e avvaloramento dell'esperienza pregressa. In tal senso, le azioni formative ipotizzate, pur orientate da alcune linee guida comuni coerenti con l'apprendimento degli adulti²⁷, devono garantire spazi di flessibilità per poter essere cucite su misura della singola realtà.

Una prima area tematica da approfondire nella formazione degli insegnanti per promuovere il benessere e quindi prevenire l'insuccesso formativo è quella della valutazione. In questa prospettiva si potrebbe

²³ L'incontro si è svolto il 16 giugno 2023.

²⁴ A. J. Grissom et al., *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*, The Wallace Foundation, New York 2021. K. Komalasari, Y. Arafat, M. Mulyadi, *Principal's Management Competencies in Improving the Quality of Education*, in «*Journal of Social Work and Science Education*», vol. I, n. 2, 2020, pp. 181-193.

²⁵ C. Schechter, R. Da'as, M. Qadach, *Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic*, in «*Management in Education*», 2022, pp. 1-8.

²⁶ K. Montalbetti, *L'accompagnamento come postura professionale al crocevia fra interessi di ricerca e bisogni di formazione*, in «*Formazione e insegnamento*», vol. XV, n. 2, 2017, pp. 63-72.

²⁷ M. Knowles, *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano 1993.

partire dall'esplorazione della cultura valutativa²⁸ dominante nell'istituto per poi accostarsi all'analisi delle pratiche valutative implementate con l'obiettivo di innovarle e renderle coerenti con la prospettiva di una valutazione che sia a servizio dell'apprendimento, alleata nel percorso di crescita degli studenti.

Una seconda area tematica cui dedicare attenzione nella formazione è legata all'orientamento in ragione dello stretto legame fra una scelta consapevole e la qualità dell'esperienza scolastica²⁹. Alla luce anche della crescente attenzione normativa e dell'ampliamento degli spazi di intervento³⁰, emerge il bisogno di una riflessione seria che potenzi le competenze degli insegnanti riconoscendo la dimensione orientativa come costitutiva dell'azione docente. Di là dalle funzioni specifiche attribuite alla nuova figura del tutor, è l'intero corpo docente a doversi ingaggiare facendosi carico di un compito così importante e impegnativo. In questa prospettiva potrebbero essere immaginate azioni formative differenziate: alcune settoriali, ovvero rivolte rispettivamente ai docenti del I grado e a quelli del II grado, altre invece comuni nella logica di costruire percorsi condivisi e di lavorare in verticalità.

Per quanto concerne il secondo ambito d'intervento emerso, ossia il *funzionamento* degli istituti, come osservato, affinché la formazione generi cambiamento è necessario ancorarla ai processi di lavoro reali, introducendo modifiche graduali al funzionamento ordinario delle scuole. In tale prospettiva potrebbe essere utile prevedere (dapprima in modo pilota poi in modo più strutturale) momenti di incontro e confronto fra i docenti della secondaria di I e di II grado valorizzando in particolare le relazioni di prossimità. Tali momenti dovrebbero aiutare a costruire un linguaggio comune e a condividere la responsabilità del percorso di accompagnamento ad una scelta consapevole. Nella logica di rafforzare il lavoro di rete sul territorio, tali azioni potrebbero essere allargate anche ai docenti che operano nel sistema della formazione professionale regionale.

Potrebbe altresì essere opportuna una revisione dei meccanismi di funzionamento del rapporto scuola-famiglia; in ragione del ruolo primario svolto dai genitori, in particolare nel guidare o meno i propri figli verso una scelta consapevole, e della necessità di costruire un'alleanza educativa potrebbero essere attivati (a partire dall'ingresso nelle scuole secondarie

²⁸ M. L. Giovannini, *Una cultura «critica» della valutazione: un lusso che non possiamo permetterci?*, in « *ECPS Journal* », vol. III, n. 6, 2012, pp. 207-217.

²⁹ L. Zecca et al., *Orientamento e dispersione scolastica: la valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e II grado*, in « *Formazione, lavoro, persona* », n. 30, 2020, pp. 147-166.

³⁰ Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 22 dicembre 2022, n. 328, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 «Riforma del sistema di orientamento», nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

di I grado) momenti di confronto con le famiglie per costruire nel tempo un profilo del ragazzo/a (figlio e studente) che tenga conto delle sue diverse dimensioni e che possa orientare la scelta del percorso post triennio.

Sul piano del funzionamento interno agli istituti, per prevenire e fronteggiare situazioni di fragilità ci si potrebbe dotare di strumenti e dispositivi agili da integrare nella pratica ordinaria che aiutino gli insegnanti a rilevare i campanelli di allarme così da proporre in modo tempestivo interventi mirati.

Di là dalla specificità delle azioni introdotte, ora più direttamente connesse con il piano della formazione ora con quello del funzionamento degli istituti, sul fondo emerge l'esigenza di monitorare nel tempo gli interventi e di valutarne la ricaduta avendo cura di includere, in tempi e modi differenziati, non solo i diversi attori ma anche i potenziali beneficiari (dirigenti, docenti, ragazzi/e, genitori, stakeholders).

5. Conclusioni

I dati raccolti e le piste di lavoro prospettate pongono in primo piano la responsabilità primaria del Dirigente nel creare le condizioni, indirizzare e accompagnare le innovazioni. La letteratura da tempo converge sull'idea di un DS che agisca in qualità di leader «illuminato» coniugando autorevolezza e partecipazione³¹. Dentro ogni storia di insuccesso si nasconde un mondo a sé, le traiettorie secondo le quali l'insuccesso si produce sono assai differenziate, le manifestazioni stesse dell'insuccesso appaiono molto eterogenee; tale complessità impone a tutti gli adulti che operano nella scuola di assumere un atteggiamento vigile e di dotarsi di strumenti concettuali, mentali, operativi sempre più affinati per cogliere i segnali ed intervenire cercando di invertire la rotta. L'assunzione di una postura di ascolto attivo diventa in tal senso indispensabile per riuscire a guardare oltre e a superare pregiudizi e stereotipi.

Come osservato altrove, il disagio vissuto dai ragazzi/e trova nel contesto scolastico un palcoscenico ideale nel quale manifestarsi, talvolta anche in forme acute. Spesso gli studenti portano a scuola il disagio vissuto in contesti diversi: da quello familiare a quello sociale e culturale nel quale vivono. Di fronte a fragilità sempre più ampie, c'è spesso la difficoltà da parte dei docenti ad accogliere e leggere queste situazioni a causa anche di un sentimento di solitudine. Al docente, e alla scuola, non può essere

³¹ F. Profumo (Ed.), *Leadership per l'innovazione nella scuola*, Il Mulino, Bologna 2018, p.271; A. Harris, *Distributed leadership: According to the evidence*, in «*Journal of educational administration*», 46, n. 2, 2008, pp. 172 – 188; G. Domenici - G. Moretti (Eds.), *Leadership educativa e autonomia scolastica*, Armando, Roma 2011.

chiesto di farsi carico e di trovare soluzioni a situazioni fortemente complesse e intricate; tuttavia a costui/e spetta l'onere (e l'onore) di agire fino in fondo la funzione educativa ponendosi a fianco con un atteggiamento autenticamente proattivo.

Di fronte al disagio educativo, termine impiegato da Nicolodi³² per definire il disagio provato dagli adulti che si confrontano con il disagio dei minori, il docente può gestire la situazione se adeguatamente formato e adeguatamente supportato. Certamente i colleghi giocano un ruolo fondamentale ma, in continuità con quanto emerge in letteratura, il Dirigente, nella sua veste di leader educativo, assume un ruolo dirimente costruendo (o meno) le condizioni perché questo disagio (qualunque disagio) sia messo in parola e perché i docenti si sentano incoraggiati a farvi fronte valorizzando tutte le risorse a disposizione.

Bibliografia

- Alfonso J. G. et al., School dropout factors: a teacher and school manager perspective in «Educational Studies», vol. XVV, n. 6, 2019, pp. 756-770.
- Benvenuto G., Vaccarelli A., Di Genova N., *Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa*, in «Q-Times Webmagazine», vol. XII, n. 4, 2020, pp. 114-126.
- Boyatzis R. E., *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*, Sage, Thousand Oaks 1998.
- Brown S.L., *Is the High School Principal the Single Agent of Dropout Prevention as Suggested by the State Board of Education?*, in «National Forum of Educational Administration and Supervision Journal», vol. XXIX, n. 4, 2012, pp 1-8;
- Bruzzone D., Finetti S., *La povertà educativa come sfida pedagogica*, in L. Di Profio (Ed.), *Povertà educativa: che fare?*, Mimesis, Milano 2020, pp. 59-102.
- Colombo M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Erickson, Trento 2010.
- Domenici G., Moretti G. (Eds.), *Leadership educativa e autonomia scolastica*, Armando, Roma 2011.
- Frabboni F., Baldacci M. (a cura di), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Giovannini M. L., *Una cultura «critica» della valutazione: un lusso che non possiamo permetterci?*, in «ECPS Journal», vol. III, n. 6, 2012, pp. 207-217.
- Grissom A. J. et al., *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*, The Wallace Foundation, New York 2021.

³² G. Nicolodi, *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano 2008.

- Harris A., *Distributed leadership: According to the evidence*, in «*Journal of educational administration*», 46, n. 2, 2008, pp. 172 – 188.
- Knowles M., *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano 1993.
- Komalasari K., Arafat Y., Mulyadi M., *Principal's Management Competencies in Improving the Quality of Education*, in «*Journal of Social Work and Science Education*», vol. I, n. 2, 2020, pp. 181-193.
- Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkins D., *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*, National College for School Leadership, Research Report n° 800, University of Nottingham 2006.
- Lisimberti C., Montalbetti K., *Oltre il successo scolastico, verso il successo formativo*, in «*Giornale italiano di ricerca educativa*», n. 2, 2015, pp. 79-95.
- Milani L. *Povert  educativa e Global Education*, in «*Education Sciences & Society*», n. 2, 2020, pp. 444-457.
- Ministero dell'Istruzione, *Riduzione dei divari territoriali e contrasto alla dispersione scolastica*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Orientamenti+per+il+attuazione+degli+interventi+nelle+scuole+%281%29.pdf/2613376a-03b7-8957-a2a9-b80boe5f99df?t=1657797058216> (18/09/2023)
- Mitchell C., Sackney L., *Building Schools, Building People: The School Principal's Role in Leading a Learning Community* in «*Journal of School Leadership*», vol. XVI, n. 5, 2006, pp. 627-640.
- Montalbetti K., *L'accompagnamento come postura professionale al crocevia fra interessi di ricerca e bisogni di formazione*, in «*Formazione e insegnamento*», vol. XV, n. 2, 2017, pp. 63-72.
- Nicolodi G., *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Notti A. M., *La formazione del dirigente scolastico*, in P. Mul , C. De Luca, A. M. Notti (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando Editore, Roma 2019, pp. 373-383.
- Orizio E., Montalbetti K., Lisimberti C., *Valutare l'impatto nei progetti educativi*, in «*RIV*», n. 80-81, 2021, pp. 101-123.
- Pagani V., *Dare voce ai dati*, Junior, Bergamo 2020.
- Profumo F. (Ed.), *Leadership per l'innovazione nella scuola*, Il Mulino, Bologna 2018.
- Schechter C., Da'as R., Qadach, M., *Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic*, in «*Management in Education*», 2022, pp. 1-8.
- Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma 2006.
- Sottocorno M., *Il fenomeno della povert  educativa*, Guerini Scientifica, Milano 2022.
- Swaffield S., Macbeath J., *Leadership for learning*, in J. MacBeath, N. Dempster (Eds.), *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*, Routledge, Abington, Oxon 2009, pp. 32-52.
- Tarozzi M., *Che cos'  la Grounded Theory*, Carocci, Roma 2008.
- Xodo C. (Ed.), *Il dirigente scolastico. Una professionalit  pedagogica tra management e leadership*, Franco Angeli, Milano 2010.

Zecca L., Passalacqua F., Ribis A., *Orientamento e dispersione scolastica: la valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e II grado*, in «Formazione, lavoro, persona», vol. XXX, 2020, pp. 147-166.

Araceli Martínez García Donas*

Abandono escolar prematuro en España: los centros educativos y sus estrategias para evitarlo**Parole chiave:** abbandono scolastico, Spagna, TIC, dirigenti, strategie

In Spagna, l'abbandono scolastico, misurato dall'indicatore Eurostat, rappresenta una sfida complessa con diverse cause, che vanno dai fattori socioeconomici alla mancanza di interesse nel sistema educativo, dai problemi di apprendimento o disabilità alla mancanza di opportunità di formazione. Ridurre l'abbandono scolastico è un obiettivo cruciale per stimolare lo sviluppo e la crescita economica, e migliorare l'istruzione è uno degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile promossi dall'ONU, nell'ambito dell'agenda 2030. La situazione attuale mostra una riduzione dell'abbandono, ma rimane significativa, specialmente in certi gruppi demografici. Vengono menzionate strategie educative per affrontare il problema, come adattare il sistema alle esigenze locali, promuovere l'impegno degli studenti e utilizzare terapie comportamentali positive. Si propone l'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) per promuovere la lettura, specialmente tra le popolazioni vulnerabili. Inoltre, si suggerisce la valutazione costante di queste strategie per apportare eventuali correzioni.

Keywords: school dropout, Spain, ICT, director, strategy

In Spain, early school leaving, as measured by the Eurostat indicator, is a complex challenge that has several causes, including socio-economic factors, lack of interest in the education system, learning problems or disabilities, and lack of training opportunities. Reducing early school leaving is a crucial goal to promote development and economic growth, and improve the education is one of the Sustainable Development Goals promoted by the United Nations Organization as part of the 2030 agenda. The current situation shows a decrease in dropout rates, but it remains significant, especially in certain demographic groups. Educational strategies to address the issue are mentioned, such as adapting the system to local needs, promoting student engagement, and using positive behavioral therapies. The use of Information and Communication Technologies (ICT) to promote reading, especially among vulnerable populations, is proposed. Furthermore, constant evaluation of these strategies is suggested for ongoing adjustments.

* Dottoressa in ricerca per l'Università di Murcia, antica professoressa all'Università Miguel Hernandez, studente del Master in insegnamento all'Università Católica San Antonio de Murcia.

1. Introducción

El abandono escolar prematuro, fijado por el indicador Eurostat, se puede presentar de tres formas: aquel que se produce por parte de los estudiantes jóvenes al no obtener el título de la finalización y superación de la Educación Secundaria Obligatoria, en adelante ESO, aquel que se produce al obtener dicho título pero sin continuar cursando estudios reglados, y, por último, aquel que se produce al obtener el referido título cuando el estudiante cursa estudios profesionales de menos de dos años de duración¹. De esta forma, el más grave de los abandonos sería el primero de ellos, en el que el alumno no finaliza la formación obligatoria; sin embargo, los otros dos casos también se consideran, en el entorno europeo, abandono, y por ello, asimismo, se les debe prestar atención. A nivel interno, en España, al primero de los abandonos le llamamos fracaso escolar y sobre el último de ellos existen discrepancias doctrinales sobre si realmente es un supuesto de abandono. Por nuestra parte, al primero lo denominaríamos fracaso escolar, al segundo abandono escolar o no continuidad educativa y al tercero lo excluiríamos del concepto de abandono escolar.

En la sociedad actual, la educación debe ser capaz de enseñar a aprender. Una buena educación es aquella que transforma la información en conocimiento para, a su vez, convertir este conocimiento en aprendizaje. El desarrollo y crecimiento económico está en estrecha relación con el conocimiento y con la información, puesto que el aumento de la competitividad internacional depende del aumento de la productividad, de la flexibilidad del capital humano y del valor añadido que se genera a través de la innovación. Además, las capacidades de manejar la información y de adquirir y emplear el conocimiento va a marcar la diferencia en las oportunidades personales de cada individuo. Cada vez es mayor la necesidad de un aprendizaje permanente y de alto nivel y, por ello, los casos de fracaso escolar generan una fractura social y una brecha que fomenta las desigualdades, ya que las diferencias entre aquellos que «que no han adquirido durante su formación inicial los conocimientos y capacidades necesarios para su integración social y económica, y los que sí las han adquirido, tienden a agrandarse cada vez más»², lo que acaba generando desventaja social, posibles situaciones de vulnerabilidad y exclusión social, si bien no es la única causa puesto que puede haber

1 L. Fací, *El abandono escolar prematuro en España*, Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, Madrid, 2011, nº. 14.

2 Consejo Económico Social, *Fracaso y abandono escolar temprano en España*, Cauces: Cuadernos del Consejo Económico y Social, Madrid, 2011, nº. 16.

personas con alta formación en situación de vulnerabilidad o exclusión, aunque en menor porcentaje.

Este asunto ya es objeto de preocupación desde hace bastantes años. Así, la disminución de este abandono prematuro fue uno de los objetivos de la Estrategia de Lisboa, acordada en la reunión del Consejo de Europa de marzo de 2000. Actualmente, la educación de forma genérica es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en adelante ODS, de la Organización de las Naciones Unidas³, en adelante ONU, concretamente el n.º 4, que se encuadra dentro de la agenda 2030, de la que España forma parte. Una de las metas de este ODS es la de asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria y el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. Este objetivo conecta a su vez con el resto de los establecidos por la ONU, pues la formación es la base para lograr muchas otras metas, como el hambre cero o la igualdad, ya sea de forma directa o indirecta.

A continuación trataremos de analizar las principales causas del abandono prematuro en España, la situación actual en nuestro panorama, algunas estrategias que los centros educativos pueden desarrollar e implantar para lograr reducir la tasa de retirada de los estudios y la importancia del papel que desarrollan los equipos directivos de los centros de secundaria y su personal docente.

2. Principales causas del abandono prematuro en España

Centrándonos en el panorama español y analizando el abandono prematuro, una de las posibles causas podría ser la voluntad de implantación de sistemas educativos de corte europeo diseñado para países más desarrollados⁴, que presenta problemas de éxito en nuestro país, a pesar de que en los últimos años los índices de calidad han ido mejorando.

La adopción de modelos educativos europeos puede resultar problemática en España debido a diferencias culturales, socioeconómicas y estructurales. Estos sistemas a menudo están diseñados para países con una realidad socioeconómica diferente, lo que puede afectar su aplicabilidad y éxito en un contexto español. Además, la implantación de sistemas educativos europeos en España puede verse obstaculizada por

³ ONU, Objetivos de desarrollo sostenible, s.f., consultado el 22 de marzo de 2023, disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

⁴ L. Fací, *El abandono escolar prematuro en España*, Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, n.º 14, Madrid, 2011.

la falta de adaptación a las necesidades y características específicas del sistema educativo español. Esto incluye aspectos como la diversidad de las comunidades autónomas, las barreras idiomáticas, la falta de recursos en algunas áreas geográficas y la falta de flexibilidad curricular.

Aunque se ha observado, como ya se ha indicado, una mejora en los índices de calidad educativa en España, el abandono escolar temprano sigue siendo un desafío. Es importante abordar este problema de manera integral, considerando las particularidades del sistema educativo español y buscando soluciones adaptadas a las necesidades de los estudiantes y las comunidades locales.

Por otro lado, encontramos estudios⁵ que demuestran que el riesgo de fracaso no se distribuye en la población escolar de forma uniforme y que cuenta con diversos factores asociados, algunos relacionados con características individuales del alumno o de la alumna, como su grado de participación o interés; otros relacionados con el sistema educativo como la posible insuficiencia del nivel de recursos, la limitada formación pedagógica docente, la ineficacia de métodos de detección precoz de indicios de abandono, la reducida capacidad de algunos centros para implantar medidas al respecto; y otros relacionados con el contexto cultural y socioeconómico, es decir, factores externos al sistema educativo, como pueden ser los ingresos familiares, la estructura familiar o la procedencia nacional, para aquellos casos en los que existe barrera idiomática.

Algunos investigadores⁶ refieren que el fracaso escolar no puede atribuirse a un solo factor, sino a una combinación de múltiples factores de índole personal, social, familiar y educativa. Entre los factores personales se encuentran la falta de interés, motivación, expectativas, autoestima, autoconcepto y autopercepción de las capacidades del estudiante, la edad, el sexo y la condición o no de migrante. Además, se encuentran otros factores de riesgo, como la frecuencia de dificultades relacionadas con el rendimiento académico, la repetición de curso, el aumento de incidentes de comportamiento inadaptado y el bajo nivel de expectativas profesionales. Los factores sociales más relevantes apuntan al hábitat del estudiante, el contexto sociocultural de la comunidad en la que vive, el tamaño de la ciudad, la densidad demográfica y la sociedad actual, que impone la brevedad, la fugacidad, la movilidad, el dinamismo de las modas y de los valores que devienen pasajeros. En cuanto a los

5 Consejo Económico Social, *Fracaso y abandono escolar temprano en España*, Cauces: Cuadernos del Consejo Económico y Social, nº 16, Madrid, 2011.

6 P. Jurado de los Santos, P. Olmos Rueda, *Orientaciones para la intervención ante los factores de riesgo asociados al fracaso escolar de los jóvenes en la Educación Secundaria Obligatoria*, Revista Iberoamericana de Educación, vol. 58, nº. Extra 3, 2012.

factores familiares⁷ también son especialmente significativos, y entre ellos se apuntan la estructura familiar, el origen de los progenitores, las expectativas de la familia, el estatus socioeconómico, la falta de empleo, la incipiente necesidad económica y el nivel educativo de los padres, considerado uno de los factores familiares con mayor peso de influencia en la situación de riesgo de fracaso escolar de los hijos.

También, como factores educativos más significativos, nos encontramos con el grupo de compañeros, cuya influencia puede resultar determinante en la orientación académica del estudiante, y la propia institución escolar, cuando no sabe dar una respuesta adecuada a las necesidades que el alumnado presenta. Además, es importante tener en cuenta que el riesgo de fracaso escolar no se distribuye de manera uniforme en la población estudiantil y cuenta con diversos factores asociados que deben ser considerados al momento de abordar este problema.

Por su parte, aquellos alumnos o aquellas alumnas con expedientes disciplinarios suelen ser más propensos abandonar el proceso formativo de forma prematura. Además, los cambios de etapa, sobre todo aquellas etapas que se realizan en centros distintos, suelen ser los momentos en los que es mayor el fracaso escolar. En España, de forma general, la educación primaria se realiza en un centro de estudios y la educación secundaria se realiza en otro centro de estudios, donde quienes eran los mayores en su centro de estudios originario vienen a ocupar el puesto de los pequeños en este nuevo centro de estudios, lo que en ocasiones produce desasosiego al alumno o la alumna, sumado a un cambio notable de nivel y de metodología para el aprendizaje. Un motivo habitual de queja entre los jóvenes es la poca especialización en el itinerario obligatorio, ya que, con pequeñas variaciones que ya vendrán hacia el último curso, es único para todos, tanto para el que quiere ser artista como para el que quiere ser matemático. En palabras del Consejo Económico Social, basadas en estudios de otros autores⁸:

El destino prioritario tanto de los que fracasan como de los que abandonan el sistema educativo es el mercado de trabajo, pero está demostrado empíricamente la peor inserción y trayectorias laborales de estos jóvenes frente a aquellos que alcanzan una formación inicial adecuada, es decir, una educación secundaria superior o más. No sólo su empleabilidad es menor, sino que cuando tienen trabajo, ganan menos, suelen tener empleos más precarios y dependen más a menudo de las ayudas sociales. Además, su menor

7 J. M. Lacasa, *Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España*, Papeles de la Economía Española, 119, 2019, pp. 99-124.

8 J.L. Muñoz de Bustillo Llorente, R. Bonete Perales, *Abandono escolar y mercado de trabajo en España*, Ministerio de Trabajo, Colección Informes y Estudios, Serie Empleo, nº, 40, Madrid, 2009.

participación en el aprendizaje permanente asociado a su menor nivel educativo, dificulta su reciclaje profesional, con lo que su desventaja educativa inicial puede ser para ellos un impedimento cada vez mayor.

De este fragmento concluimos que está comprobado empíricamente que los jóvenes que no alcanzan una educación secundaria superior o más, tienen peores perspectivas laborales en términos de empleabilidad, ingresos, estabilidad laboral y dependencia de ayudas sociales, que la falta de participación en el aprendizaje permanente debido a un nivel educativo más bajo dificulta su reciclaje profesional y puede perpetuar su desventaja educativa inicial, que la desventaja educativa inicial puede convertirse en un obstáculo cada vez mayor para estos jóvenes a medida que avanzan en su vida laboral y que es fundamental brindar tanto una formación inicial adecuada como una educación secundaria superior posterior, para mejorar las perspectivas laborales y el bienestar socioeconómico de los jóvenes, y reducir la brecha de desigualdad educativa y laboral en la sociedad.

Así, la falta de una formación inicial adecuada puede tener consecuencias negativas en el empleo y las trayectorias laborales de los jóvenes, lo que destaca la importancia de garantizar una educación de calidad para mejorar sus perspectivas futuras.

3. Situación actual del abandono escolar en España

Una herramienta de gran utilidad para conocer la situación educativa en el Estado Español, así como otros datos de interés, es el Anuario Estadístico⁹ «Las Cifras de la Educación en España», elaborado por la Secretaría General de Estadística y Estudios del Ministerio español, que tiene como objetivo presentar de forma sintética los aspectos más relevantes de la educación en nuestro país, utilizando datos, indicadores y gráficos para facilitar su comprensión y uso, tanto en el ámbito educativo como en la sociedad en general.

Este informe se estructura en varios apartados que abarcan diferentes temas, incluyendo el contexto geográfico, demográfico y económico de la educación, los recursos destinados a la educación como la oferta educativa de los centros, los recursos humanos, los servicios complementarios, el gasto en educación y las becas y ayudas al estudio. También se aborda la escolarización, la transición y los resultados del

9 C. González González, M. P. Peña González, *Análisis de los indicadores educativos en España a través del Anuario Estadístico de Educación*, REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 20(1), 2022, pp. 91-105, Disponible en <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.005>

sistema educativo, así como las características de cada nivel y régimen de enseñanza, formación para el empleo, formación permanente y continua, y otras enseñanzas y formaciones.

Se tratan temas diversos como los modelos lingüísticos en los que se imparte la enseñanza, la enseñanza de lenguas extranjeras y su utilización como lengua de enseñanza o la enseñanza de la religión y el alumnado extranjero. Además, se analizan los resultados a largo plazo de la educación en el mercado laboral y en los comportamientos sociales y culturales. También se abordan las relaciones del sistema educativo español con el exterior, incluyendo la acción educativa en el extranjero y la homologación, convalidación y reconocimiento de títulos extranjeros, así como la participación en programas educativos europeos de movilidad. Por último, se incluyen indicadores estadísticos internacionales para comparar la situación de la educación en España con la de otros países de nuestro entorno.

Entrando en datos concretos, en España, el fracaso escolar y el abandono temprano de la educación son un problema destacado. Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, la tasa de escolarización en la segunda etapa de educación secundaria (15-19 años) es del 87%, siendo más alta en mujeres (88,8%) que en hombres (84,8%). Sin embargo, esta tasa disminuye considerablemente en los grupos de edad de 20 a 24 años y de 25 a 29 años. En el caso del grupo de edad de 15 a 19 años, la tasa de escolarización en estos niveles estaba alrededor del 59%, pero se reduce al 6% para el grupo de 20 a 24 años y aún más para el grupo de 25 a 29 años (2%). Estos datos están estrechamente relacionados con las tasas de abandono escolar temprano y repetición de curso. Analizando el resto de datos, se observa una disminución en el porcentaje de abandono escolar temprano en los últimos diez años en España, pasando del 26,5% en el curso 2010-2011 al 16% en 2018-2019. Las mujeres presentan un menor porcentaje de abandono escolar en todos los años analizados¹⁰.

4. Estrategias a seguir por parte de los centros educativos

Adaptar el sistema educativo a las necesidades reales de nuestros jóvenes y a nuestra particular realidad nacional podría fomentar una bajada de la tasa de abandono prematuro. En este escenario, el papel del personal docente de los centros educativos así como de sus directivos se torna especialmente importante a la hora de difundir información sobre las

10 E. Moles López et al., *Factores determinantes el fracaso escolar en España: un análisis socioeducativo de la producción de conocimiento*, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 24, n.º. 38, Tunja-Boyacá, 2022.

salidas profesionales de cada una de las especialidades y fomentar el espíritu de estudio continuo y la motivación en los jóvenes estudiantes, incrementando las charlas y talleres al respecto y ampliando el personal al servicio de la orientación del alumnado en los centros educativos. A su vez, para que el personal formador se halle debidamente formado, se prevé necesario incluir en los programas anuales de formación del profesorado en los centros de educación secundaria obligatoria mayor elenco de cursos sobre esta temática, para renovar sus metodologías y preconcepciones, en aras de convertirse, cada vez más, en el motor de cambio de un sistema educativo que pretende convertirse en una herramienta básica para que los jóvenes crezcan en entornos interactivos, inclusivos y que les permitan desarrollar plenamente su personalidad, escogiendo de entre un abanico de opciones amplio en el que tengan cabida los diversos intereses de los jóvenes.

Autores como Gil López et al.¹¹ sostienen que el compromiso del estudiante en la escuela es fundamental y que incluye aspectos psicológicos y de comportamiento, como la conexión con maestros y compañeros y analizan en su estudio el compromiso conductual, que implica la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, como prestar atención, participar y estar involucrados en las actividades de clase. Afirman que este tipo de compromiso es clave en la prevención del abandono escolar y que la intervención en la mejora del compromiso conductual puede ayudar a prevenir el abandono escolar. También exploran cómo se relaciona con otras variables relevantes, como las competencias docentes y la planeación didáctica, para realizar intervenciones más efectivas.

En relación con ello, el estudio realizado por Shin y Shim¹² (2021) encontró que las percepciones de los estudiantes sobre el conocimiento, creencias y entusiasmo de sus profesores, en aquel caso de matemáticas, se relacionaron con su compromiso y rendimiento en tal asignatura, así como con su elección de una carrera universitaria relacionada con las esa materia. Los estudiantes que percibieron a sus profesores como altamente competentes estaban más comprometidos en las clases de matemáticas y obtenían mejores resultados en las pruebas. Además, los estudiantes con percepciones consistentes o cambiantes de la competencia del profesor tuvieron patrones diferentes de compromiso y rendimiento a lo largo del tiempo, lo que indica que la transición a la

11 A.J. Gil-López et al., *Relación entre las competencias docentes, la planeación didáctica y el compromiso del estudiante: Una perspectiva desde la educación secundaria*, Revista complutense de educación, n° 34(1), Madrid, 2023, pp. 109-119.

12 S. Shin y J. Shim, *Students' perceived mathematics teacher competence: longitudinal associations with learning outcomes and choice of college major*, Education Sciences, 11(1), 18, 2021, pp. 1-14. Disponible en <https://doi.org/10.3390/educsci11010018>

escuela secundaria es un período crítico para la toma de decisiones profesionales. Estos hallazgos resaltan la importancia de los profesores en el aprendizaje y las decisiones de carrera de los estudiantes.

El fomento del comportamiento conductual no deja de ser una terapia psicológica, muy utilizada en casos con trastornos de ansiedad¹³ o la depresión, pero potencialmente efectiva para otros casos fuera de los mencionados, ya que la idea subyacente en este enfoque es que los pacientes aprendan a realizar cambios en su entorno para conectarse con fuentes de re-fuerzo positivo¹⁴.

La literatura científica ha documentado ampliamente las repercusiones del malestar psicológico en diferentes contextos, como el trabajo y los institutos de enseñanza secundaria. Existen estudios¹⁵ que buscan desarrollar un breve programa de formación para mejorar el bienestar psicológico en organizaciones y en institutos, integrando dos enfoques de terapia de tercera generación basados en el contextualismo funcional: la Terapia de Aceptación y Compromiso, en adelante ACT, y la Psicoterapia Analítico-Funcional, en adelante FAP, en un enfoque unificado llamado Terapia Funcional de Aceptación y Compromiso, en adelante FACT. En uno de ellos, se llevaron a cabo seis estudios con la participación de 475 personas, que incluyeron empleados y estudiantes de diferentes edades. Los resultados obtenidos a lo largo de las investigaciones, utilizando diversas medidas y condiciones experimentales, respaldaron la eficacia de este breve programa en la mejora del bienestar psicológico. En conclusión, este novedoso protocolo, que integra los dos enfoques contextuales, ofrece un apoyo inicial y evidencia sobre su eficacia en el trabajo y en el entorno académico.

Para poder implantarla y desarrollarla correctamente en los centros docentes se requiere reforzar y ampliar el personal con formación psicológica en los centros docentes, actualmente presente en España a través de figuras como la del orientador u orientadora.

Otra estrategia bastante interesante es la que plantean Ramos Navas-Parejo et al.¹⁶, quienes afirman que «leer beneficia el desarrollo de la persona en el plano social, personal, laboral y académico, ya que posibilita el acceso a la información y al conocimiento acumulado a lo largo de la

13 A. Hernández Gómez, Intervención desde la Terapia de Aceptación y Compromiso y la Activación Conductual en un caso de ansiedad social, *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la U.A.C.J.S.*, vol. 10, nº2, 2019, pp. 156-171.

14 J. Barraca, *Aplicación de la Activación Conductual en un Paciente con Sintomatología Depresiva*, *Clínica y Salud*, 21(2), 2010, pp. 183-197.

15 J. J. Macías Morón, *La eficacia de la terapia de aceptación y compromiso y la psicoterapia analítico-funcional (fact) para mejorar la salud de empleados y estudiantes* [Tesis doctoral], Universidad de Málaga, 2019.

16 M. Ramos Navas-Parejo et al., *El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables*, *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, vol. 13, nº 3, 2020, pp. 240-261.

historia». Aprecian estos autores, y compartimos, que una forma de animar a la lectura, aprovechando el auge que vienen teniendo en estos últimos años, es a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en adelante TIC, sobre todo en lo relativo a la población vulnerable.

Por ello, estimamos como estrategia a seguir aquella que ayude a aproximar la figura del profesor y de la profesora hacia los alumnos y las alumnas, para fomentar la conexión y el comportamiento conductual aludidos párrafos atrás, y que, a su vez, fomente la lectura y el uso de la TIC, especialmente en aquellos nichos de alumnos propensos a abandonar los estudios.

En lo que respecta al fomento de la lectura a través de las TIC¹⁷, es importante fomentar la lectura en jóvenes estudiantes de primer ciclo de la ESO desde el inicio del curso. Se puede utilizar el potencial de las TIC para analizar y promover la lectura en entornos escolares, aprovechando el conocimiento previo y el atractivo de los alumnos. Los blogs educativos son una herramienta valiosa que puede ser dirigida y empleada en la metodología para promover la lectura en adolescentes y adaptarse a un nuevo perfil de lector¹⁸.

Se trata de aprovechar al máximo las diversas potencialidades que nos ofrecen los medios actuales, sin necesidad de replantear de manera drástica las funciones o instrumentos tradicionales, como el papel del libro en este proceso¹⁹. Además del uso del libro como soporte tradicional, los docentes actuales deben considerar la incorporación de otros recursos emergentes, como la metodología *e-learning* o las plataformas *webquest*, para potenciar y enriquecer las oportunidades de promoción de la lectura en el aula, sin sustituir, reemplazar o reducir las posibilidades que ofrece el libro como soporte físico para las principales modalidades de enseñanza.

Algunas formas en las que los directores de centros de secundaria pueden contribuir a la implementación de terapias y al incremento del uso de las TIC en el centro educativo podrían ser las siguientes:

- Promover la formación del personal docente: El director o directora puede promover la formación del personal docente en temas relacionados con la implementación de terapias como la descrita en esta aportación así como el uso de las TIC. Esto puede

17 A. Chiappe Laverde et al., *Compromiso escolar y TIC: una revisión sistemática de literatura*, Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 27, nº 1, 2023, pp. 471-501.

18 J. Hernández Ortega, J., *Propuesta didáctica para fomentar la lectura en las aulas de eso a través de las TIC*, Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, nº68, 2011.

19 J. García Padrino, *La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa*, Revista de Educación, nº 1 Extra, 2005, pp. 37-51.

incluir la organización de talleres, seminarios y cursos de capacitación para el personal docente, de manera que puedan adquirir los conocimientos y habilidades necesarios²⁰ para implementar estas estrategias en el aula.

- Asignar recursos para la implementación de terapias conductuales positivas: Los directores de los centros docentes pueden proponer recursos y presupuesto para la implementación de terapias psicológicas en el centro educativo. Esto puede incluir la propuesta, por parte de los directores, de nuevas plazas de personal con formación psicológica a través del procedimiento público o privado pertinente, según la naturaleza del centro docente, y la adquisición de materiales y recursos necesarios para llevar a cabo las terapias. En este sentido, podemos encontrar la musicoterapia²¹, que es una terapia alternativa cuya finalidad es mejorar la calidad de vida de la persona ya sea física, social, emocional o intelectual a través de la música.
- Fomentar el uso de las TIC: Los directores pueden fomentar el uso de las TIC en el centro educativo a través de la propuesta de presupuesto para la adquisición de equipos y recursos tecnológicos, la organización de talleres y cursos de capacitación en el uso de las TIC y la integración de estas herramientas en la planificación de las actividades escolares y/o para evitar el abandono escolar²².
- Establecer alianzas con entidades externas: Los directores pueden establecer alianzas con entidades externas, como empresas o universidades, que puedan proporcionar recursos y apoyo para la implementación de terapias y el uso de las TIC en el centro educativo.
- Evaluar los resultados²³: Los directores deben evaluar regularmente los resultados de la implementación de terapias y el uso de las TIC en el centro educativo, para poder hacer ajustes y mejoras según sea necesario. La evaluación de los resultados también puede ayudar a demostrar la efectividad de estas

20 E. A. Suárez Paz, *Necesidades de formación permanente del personal docente en relación con el uso de las tecnologías de información y comunicación* [Tesis doctoral], Universidad de Málaga, 2008.

21 A. Castro Ronald et. al., *La musicoterapia en la neuroeducación para el aprendizaje de habilidades sociales de estudiantes con tea en contexto inclusivo*, Educación, vol. 29, nº. 1, 2023, pp. 67-78.

22 M. Gandullo Recio, *Drop App: da voz a los jóvenes a través de las nuevas tecnologías para luchar contra el abandono escolar temprano*, Revista Tecnología, Ciencia y Educación, nº. 4, 2016, pp. 90-100.

23 I. A. Guevara Bazán, *Evaluación del uso de las TIC en la enseñanza de idiomas*, Revista Redca, vol. 4, nº. 12, 2022.

estrategias y a obtener apoyo y recursos adicionales para su implementación en el futuro.

Por lo tanto, la implementación de estrategias que promuevan la lectura a través de las TIC y el fomento del comportamiento conductual positivo en el ámbito educativo puede tener un impacto significativo en el desarrollo social, personal, laboral y académico de los estudiantes. El uso de recursos emergentes como blogs educativos, metodología *e-learning* o plataformas *webquest*, en combinación con el papel tradicional del libro como soporte físico, puede enriquecer y diversificar las oportunidades de promoción de la lectura en el aula. Además, la incorporación de profesionales con formación psicológica en los centros docentes puede potenciar el bienestar psicológico de los estudiantes y favorecer su conexión con la lectura y las TIC. Es fundamental aprovechar al máximo las diversas potencialidades que ofrecen los medios actuales para motivar a los estudiantes a leer y acceder al conocimiento acumulado a lo largo de la historia. La lectura, impulsada por las TIC y acompañada de un enfoque conductual positivo, puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad, y contribuir a su éxito educativo y social.

Bibliografía

- Barraca J., *Aplicación de la Activación Conductual en un Paciente con Sintomatología Depresiva*, *Clínica y Salud*, 21(2), 2010, 183-197.
- Castro Ronald A. et al. *La musicoterapia en la neuroeducación para el aprendizaje de habilidades sociales de estudiantes con tea en contexto inclusivo*, *Educación*, vol. 29, nº. 1, 2023, pp. 67-78.
- Chiappe Laverde A. et al., *Compromiso escolar y TIC: una revisión sistemática de literatura*, *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 27, nº 1, 2023, pp. 471-501.
- Consejo Económico Social, *Fracaso y abandono escolar temprano en España*, in «Cauces: Cuadernos del Consejo Económico y Social», nº. 16, Madrid, 2011.
- Faci Lucia F., *El abandono escolar prematuro en España*, *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº. 14, 2011.
- Gandullo Recio M., *Drop App: da voz a los jóvenes a través de las nuevas tecnologías para luchar contra el abandono escolar temprano*, in «Revista Tecnología, Ciencia y Educación», nº. 4, 2016, pp. 90-100.
- García Padrino J., *La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa*, in «Revista de Educación», nº 1 Extra, 2005, pp. 37-51.

- Gil-López A. J. et al., *Relación entre las competencias docentes, la planeación didáctica y el compromiso del estudiante: Una perspectiva desde la educación secundaria*, in «Revista complutense de educación», n° 34(1), 2023, pp. 109-119.
- González González C., Peña González M. P., *Análisis de los indicadores educativos en España a través del Anuario Estadístico de Educación*, in «REICE», Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 20(1), 2022, pp. 91-105. Disponible en <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.005>
- Guevara Bazán I. A., *Evaluación del uso de las TIC en la enseñanza de idiomas*, in «Revista Redca», vol. 4, n° 12, 2022.
- Hernández Gómez A., *Intervención desde la Terapia de Aceptación y Compromiso y la Activación Conductual en un caso de ansiedad social*, in «Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la U.A.C.J.S.», vol. 10, n° 2, 2019, pp. 156-171.
- Hernández Ortega J., *Propuesta didáctica para fomentar la lectura en las aulas de eso a través de las TIC*, in «Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad», n° 68, 2011.
- Jurado de los Santos P., Olmos Rueda P., *Orientaciones para la intervención ante los factores de riesgo asociados al fracaso escolar de los jóvenes en la Educación Secundaria Obligatoria*, in «Revista Iberoamericana de Educación», vol. 58, n° Extra 3, 2012.
- Lacasa, J. M., *Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España*, Papeles de la Economía Española, 119, 2019, pp. 99-124.
- Macías Morón J. J., *La eficacia de la terapia de aceptación y compromiso y la psicoterapia analítica-funcional (FACT) para mejorar la salud de empleados y estudiantes* [Tesis doctoral], Universidad de Málaga, 2019.
- Moles López E. et al., *Factores determinantes el fracaso escolar en España: un análisis socioeducativo de la producción de conocimiento*, in «Revista Historia de la Educación Latinoamericana», vol. 24, n° 38, 2022.
- Muñoz de Bustillo Llorente J. I., Bonete Perales R., *Abandono escolar y mercado de trabajo en España*, Ministerio de Trabajo, Colección Informes y Estudios, Serie Empleo, n° 40, Madrid, 2009.
- Ramos Navas-Parejo M. et al., *El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables*, Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, vol. 13, n° 3, 2020, pp. 240-261.
- Shin D., Shim J., *Students' perceived mathematics teacher competence: longitudinal associations with learning outcomes and choice of college major*, in «Education Sciences», 11(1), 18, 2021, pp. 1-14. Disponible en <https://doi.org/10.3390/educsci11010018>
- Suárez Paz E. A., *Necesidades de formación permanente del personal docente en relación con el uso de las tecnologías de información y comunicación* [Tesis doctoral], Universidad de Málaga, 2008.

Chiara Bellotti, Dalila Raccagni*

Stare bene a scuola

Il ruolo del dirigente nel 3-H Project (Head, Heart, Hand)

Parole chiave: dispersione scolastica, ruolo del dirigente, socio-emotional skills, Vocational Education Training, benessere

Affrontare il tema della dispersione scolastica significa guardare ad un fenomeno profondamente diversificato e complesso sia a livello europeo, che per il caso italiano. Un dato confermato anche dal recente *Early school leavers* (Eurostat 2022). Per contrastare tale fenomeno un ruolo ineludibile è rivestito dai dirigenti, con particolare riferimento alla loro rinnovata responsabilità educativa. Avvalendosi della ricerca sul campo del “3-H Project (Head, Heart, Hand)”, il contributo intende proporre riflessioni teoretiche e metodologiche circa la dimensione professionale del dirigente, le sue competenze organizzative e di leadership, oltre alla sua capacità di avvalorare il percorso educativo di ogni singolo allievo mediante la promozione di esperienze scolastiche ed extrascolastiche. Si ritiene che tali dimensioni possano essere interpretate quali strategie d'intervento per promuovere il benessere e contrastare l'abbandono scolastico.

Keywords: *early school leaving, manager's role, socio-emotional skills, Vocational Education Training, well-being*

Addressing the issue of early school leaving necessitates a comprehensive examination of a profoundly intricate and diversified phenomenon, both within the European context and in the specific case of Italy. This assertion is substantiated by recent data on early school leavers as documented by Eurostat in 2022.

To effectively counteract this phenomenon, a pivotal role is assumed by educational administrators, with a particular emphasis on their redefined educational responsibilities. Within this framework, the present contribution offers theoretical and methodological insights, drawing upon empirical observations derived from the 3-H Project (Head, Heart, Hand).

The focal point of inquiry pertains to the vocational aspects of managerial roles, encompassing organizational adeptness and leadership competencies. Additionally, the ability of managers to endorse the educational trajectory of each student

* Chiara Bellotti è assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale (M-PED/01) presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Dalila Raccagni è assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale (M-PED/01) presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Il paragrafo 1 e 2 è da attribuirsi a Dalila Raccagni mentre il paragrafo 3 a Chiara Bellotti.

through the facilitation of scholastic and extracurricular engagements is explored. Consequently, these dimensions are posited as strategic interventions to foster well-being and combat the issue of early school leaving.

1. La dispersione scolastica in Italia

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e difforme. Un termine poliedrico e con diverse sfumature, che vede la presenza dell'abbandono scolastico¹ e dell'insuccesso (dispersione esplicita), in alcuni casi accompagnato anche da dispersione implicita, ovvero quando è presente la distanza tra il titolo conseguito e le competenze acquisite durante il percorso scolastico². Un evento che compromette differenti dimensioni del minore (sociali, relazionali, etc), della collettività in cui vive e dell'intera società, le cui cause sono riconducibili a fattori socio-economico-culturali e/o fattori interni al sistema scolastico. In questi termini affrontare il tema della dispersione scolastica significa guardare ad un fenomeno profondamente diversificato³ ed urgente, che «nella sua accezione più ampia [...] va dall'abbandono del ciclo formativo senza il conseguimento del diploma, alla bassa performance degli studenti durante il percorso formativo, fino alla esclusione dal mercato del lavoro» come afferma M. Santagati e «costituisce oltre che un tema classico degli studi sulle disuguaglianze formative, un problema nevralgico per le società occidentali che attraversano la più grave crisi congiunturale dall'ultimo dopoguerra»⁴.

Il recente rapporto “*Early school leavers*” pubblicato da Eurostat (2022)⁵ evidenzia un trend in miglioramento a livello europeo, ma non a livello italiano. Secondo il 56° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/22 del CENSIS⁶, l'Italia ha un alto tasso di abbandono scolastico: i giovani tra i 18-24 anni che hanno abbandonato il sistema di istruzione e formazione sono il 12,7% a livello nazionale, un dato che si alza al 16,6% nelle regioni meridionali. Questo a differenza di una media europea del 9,7%. Seppur gli ELET (*Early leaver from education and training*) siano calati dagli anni Novanta ad oggi, la percentuale è più alta rispetto al target 2030 pari al 9%

1 L'abbandono scolastico precoce (*Early school leavers* – ESL) ha conseguenze anche sul fenomeno dei NEET (*Not in education, employment or training*). Il nostro Paese detiene il record europeo per numero di NEET, giovani che non studiano e non lavorano: il 23,1% dei 15-29enni contro una media Ue del 13,1%. Ma nelle regioni meridionali l'incidenza sale addirittura al 32,2% (EUROSTAT, 2022). Per approfondire si consiglia G. Lazzarini et Al., *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*, FrancoAngeli, Milano 2022.

2 Dal 2019 le prove INVALSI tentano di dare rappresentazione del fenomeno, seppur decretare la quota di dispersi “impliciti” non sia semplice.

3 M. Santagati, *Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale*, «Scuola Democratica», 2 (2015), pp. 395-410; E. Perone, *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, FrancoAngeli, Milano 2006.

4 M. Santagati, *Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale*, cit., p. 395.

5 European Commission, *Early School Leaving* <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/early-school-leaving> (visualizzato il 17 novembre 2023).

6 CENSIS, 56° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2022, FrancoAngeli, Milano 2023.

previsto dall'Europa. Una percentuale che nel nostro Paese è inoltre disomogenea, come evidenzia la disparità tra le varie regioni e uno svantaggio marcato nel Mezzogiorno. Inoltre, in termini occupazionali, secondo l'ISTAT nel 2019 il numero di occupati tra coloro che abbandonano la scuola prima del termine del ciclo di studi è di solo un giovane ELET su tre, rispetto alla media di uno su due dell'Unione Europea. La risposta a tale fenomeno è complessa e anche le ragioni individuali variano sensibilmente da giovane a giovane. «La famiglia di provenienza e le condizioni socio-economiche generali, come pure l'attrazione esercitata dal mercato del lavoro, sono fattori importanti. Il loro effetto è condizionato dalla struttura del sistema di istruzione e formazione, dalle opportunità formative e dall'ambiente formativo. Il coordinamento delle politiche relative al benessere dell'infanzia e dei giovani, alla sicurezza sociale, all'occupazione giovanile e alle prospettive professionali ha un ruolo importante nella riduzione dell'abbandono scolastico»⁷. Un problema sostanziale, a cui anche il Ministero dell'Istruzione e del Merito vuole dare una risposta, con l'istituzione di una commissione *ad hoc*. A riguardo il Consiglio d'Europa, nella *Italy National strategy*, afferma che

to combat early school leaving and drop-out, it is deemed necessary to allocate economic resources aimed not only at creating more suitable learning environments, both in terms of school structure and technological equipment, but also at launching methodological experiments able to renew subject teaching, making it more responsive to young people's learning styles, along with strengthening basic learning, the firm acquisition of which is an indispensable condition for continuing studies⁸.

Tale questione sociale deve essere assunta quale indicatore della qualità del sistema scolastico, in termini di opportunità formative per i giovani, questo poiché la dispersione rappresenta l'indicatore sintetico di una serie di problemi e carenze dell'offerta formativa tra loro strettamente intrecciati.

⁷ Council of the European Union, *Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*, Official Journal of the European Union, 2011/C, n. 191/01. https://doi.org/10.3000/17252423.C_2011.191.eng (visualizzato il 31 luglio 2023)

⁸ «Per contrastare la dispersione scolastica e l'abbandono precoce, si ritiene necessario allocare risorse economiche mirate non solo alla creazione di ambienti di apprendimento più adatti, sia in termini di struttura scolastica che di attrezzature tecnologiche, ma anche a lanciare esperimenti metodologici in grado di rinnovare l'insegnamento delle materie, rendendolo più adatto agli stili di apprendimento dei giovani, insieme al rafforzamento dell'apprendimento di base, la cui solida acquisizione è una condizione indispensabile per proseguire negli studi» in European Commission, *Preventing early leaving from education and training (ELET)*, Italy National strategy, 6 March 2023, <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/italy/63-preventing-early-leaving-from-education-and-training-elet> (visualizzato il 31 luglio 2023).

È importante porre attenzione alla polidimensionalità degli spazi della scuola, non solo come luogo di apprendimento propositivo e di studio curioso, bensì anche come «spazi di sosta e convivialità; luoghi per insegnanti perché vi sia agio anche nelle attività collegiali; per genitori, perché, attraverso relazioni e spazi accoglienti, possa nascere e svilupparsi in loro un senso di appartenenza alla scuola, ad una più vasta comunità educante»⁹. Allo stesso tempo è necessario mirare allo sviluppo e/o alla differenziazione dell'offerta formativa in funzione della sua capacità di incontrare bisogni di formazione differenti. In questa direzione, si rileva l'ineludibile importanza del ruolo dei dirigenti nel promuovere percorsi educativi e di apprendimento che sappiano offrire una visione sempre più attuale del mondo del lavoro e orientare l'alunno verso l'elaborazione del proprio progetto professionale e di vita.

2. Il dirigente scolastico, tra governance e competenze

Una *governance* e una gestione scolastica competente ed efficace sono fondamentali per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica. A tal proposito il Ministero dell'istruzione e del Merito dichiara che i dirigenti scolastici sono coloro che

assicurano la gestione unitaria delle istituzioni scolastiche e rappresentano legalmente l'istituzione che dirigono. Rispondono della gestione delle risorse finanziarie, strumentali e umane e dei risultati del servizio. Hanno autonomi poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane. Organizzano l'attività scolastica secondo criteri di efficienza ed efficacia formative e sono titolari delle relazioni sindacali. Adottano provvedimenti di gestione delle risorse e del personale. Assicurano, inoltre, la qualità della formazione; la collaborazione culturale, professionale, sociale ed economica del territorio; l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica; l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e il diritto all'apprendimento degli alunni¹⁰.

Un inquadramento e relativi compiti che rendono evidente la complessità del ruolo dirigenziale. Il dirigente deve essere capace di collaborare mediante una *partnership* autentica ponendosi lungo un *continuum* tra le

⁹ M. Parricchi, *Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi*, «Pedagogia Oggi», XVII, 1 (2019), p. 395.

¹⁰ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Dirigente scolastico*, <https://www.miur.gov.it/diventare-dirigente-scolastico> (visualizzato il 1° agosto 2023). Già nel 1998 Lorenzo Fischer e Marco Masuelli parlavano di dirigente scolastico come *leader* culturale, strategico, educativo e ricettivo, in *I dirigenti e l'autonomia delle scuole*, FrancoAngeli, Milano 1998.

diverse interazioni relazionali che intercorrono tra il *corpus* docenti e i diversi *stakeholder* (famiglie e territorio). Una *leadership* trasformativa¹¹ caratterizzata da un *empowerment* reciproco con le diverse agenzie educative che co-costruiscono ruoli e sono disponibili ad un permanente dialogo e ad un reciproco apprendimento, volto a promuovere e realizzare il bene comune. Il dirigente scolastico ha dunque il compito di promuovere una cultura e un clima positivi e collaborativi, sia tra i docenti che con l'intera comunità educante. Tali strategie promuovono il *well-being* (ben-essere) nel contesto scolastico, termine che viene introdotto da A. Konu e M. Rimpela, i quali identificano per la sua definizione quattro categorie: le condizioni di salute (*health*); le condizioni della scuola (*having*); le relazioni sociali (*loving*); gli strumenti per l'autorealizzazione (*being*)¹². In tal senso, l'organizzazione scolastica orientata dalle scelte del dirigente, insieme alle forme dell'attività didattica, è fattore di benessere degli alunni, perché permette loro di crescere, trovare il loro spazio, emergere e dunque avvalorare finalità e desideri esistenziali, ma anche strettamente formativi. Il focus sul ben-essere sottende un'idea di scuola "corpo" che eccelle dai nessi generativi delle relazioni, degli innesti, dei linguaggi e della conoscenza. Il ben-essere deve essere un valore che orienta le decisioni gestionali dei dirigenti, che di conseguenza influenzano anche le azioni educative e didattiche dei docenti, nonché le interazioni comunicative della più ampia rete di *stakeholder* che animano la scuola. In questo modo il dirigente si fa portavoce di una pedagogia del benessere ancorata alla vita dei suoi alunni e alla struttura scolastica, con le sue proposte formative e le sue contaminazioni con le iniziative della cittadinanza. La *governance* della scuola ha bisogno di «dirigenti dediti al loro lavoro, guidati da valori, motivati, che dimostrino di avere una visione chiara, capacità organizzative e responsabilità, condividere l'autorità, favorire il dialogo tra tutti»¹³. Dal momento in cui si riconosce loro un ruolo

¹¹ J.M. Burns, *Leadership*, Harper & Row, New York 1978; B.M. Bass, *Leadership and performance beyond expectations*, Free Press, New York 1985; H.M. Marks - S.M. Printy, *Principal leadership and school performance*, «Educational Administration Quarterly», 39 (2003), pp. 370-397.

¹² A. Konu, M. Rimpela, *Factor structure of the School Well-being Model*, «Health Education Research», 17, 6 (2003), pp. 732-742. Per maggiori approfondimenti circa il tema del benessere a scuola siveda: A. Konu - M. Rimpela, *Evaluation of well-being in schools: A multilevel analysis of general subjective well-being*, «School Effectiveness and School Improvement», 13, 2 (2002), pp. 110-128; A. Konu, M. Rimpela, *Well-being in school: a conceptual model*, «Health Promotion International», 17, (2002), pp. 179-89. Per un approfondimento sul disagio, si consiglia V. Rossini, *La scuola difficile*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2022, pp. 75-100; S. Kanizsa, *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Bruno Mondadori, Milano 2007; U. Mariani, R. Schiralli, *Costruire il benessere personale in classe: attività di educazione alle competenze affettive e relazionali*, Erickson, Trento 2002; M. Polito, *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo: strategie per intrecciare il benessere in classe e il successo formativo*, Erickson, Trento. 2003.

¹³ Consiglio d'Europa, *Politica scolastica. Un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico. Messaggi strategici*, 2020, https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_italian_final.pdf (visualizzato il 31 luglio 2023).

cruciale per il progresso e l'attuazione di approcci globali e integrati per ogni alunno, facendosi garante del raggiungimento del successo formativo, mediante la promozione di «interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni»¹⁴.

Sul dirigente scolastico grava, dunque, una grande responsabilità educativa in quanto custode delle generazioni del futuro, poiché è «nell'educazione [che] si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strapparli di mano la loro occasione di intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa di imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti»¹⁵.

3. 3-H Project (Head, Heart, Hand)

Le riflessioni proposte all'interno del presente contributo si avvalgono della ricerca sul campo del progetto “3-H Project (Head, Heart, Hand)”¹⁶ che ha visto coinvolti numerosi *partner* nazionali ed internazionali, con l'obiettivo di raccogliere a livello Europeo le buone pratiche¹⁷ volte al

¹⁴ D.Lgs 165/2001 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/05/09/001G0219/sg> (visualizzato il 31 luglio 2023).

¹⁵ H. Arendt, *Tra passato e futuro* (1954), Garzanti, Milano 1999, p. 255.

¹⁶ Il progetto Erasmus+ “3-H: Head, Heart, Hand”, che ha preso avvio nell'anno 2021 e terminerà con la presentazione dei risultati finali nel mese di maggio 2024, vede il coinvolgimento di numerose Istituzioni nazionali e internazionali tra le quali: Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy), ENAC Ente Nazionale Canossiano (Italy), ENDO-FAP (Italy), Centro San Viator e UFIL Puerta Bonita (Spain), Hengitysliitto ry/Ammattiopisto Luovi (Finland), STEP Institut zavod za psihologijo dela in podjetnistvo (Slovenia), Stichting voor Algemeen (Netherlands). Il progetto intende raccogliere le buone pratiche implementate dai diversi paesi coinvolti circa la promozione del benessere e lo sviluppo di competenze socio-emotive volte al contrasto della dispersione scolastica (rischio di drop-out). Durante è stato possibile rilevare come a livello internazionale sia ampiamente condivisa l'idea che l'Istruzione e la Formazione Professionale (IFP) debba fornire ai giovani una formazione olistica e integrale, che tenga conto in egual misura delle componenti intellettive-cognitive, di quelle socio-emotive e di quelle di natura tecnico-pratica. La mancanza di una formazione olistica aumenta il rischio di malessere e di abbandono scolastico. L'istruzione olistica viene spesso invocata come soluzione per i fallimenti educativi. Il cuore, la testa (mente) e la mano costituiscono, nella pedagogia di Johann Heinrich Pestalozzi le tre inseparabili “H” che esprimono l'ideale dell'integralità dello sviluppo umano. Ad esse si ispira il nome del progetto 3H Project.

¹⁷ Il malessere e l'abbandono scolastico sono fenomeni ampiamente diffusi negli IFP e più in generale, tra i giovani. Per affrontare questo problema i diversi partner nazionali e internazionali coinvolti nel progetto 3H hanno implementato numerose attività educative, iniziative formative. Le buone pratiche raccolte sono state sintetizzate in 4 macrocategorie:

1. *Accoglienza/orientamento*: Le pratiche appartenenti a questa categoria sono dedicate agli studenti in ingresso (nuovi studenti). Le iniziative proposte partono dal presupposto che le prime settimane trascorse all'interno della scuola sono determinanti per creare fiducia e far sentire lo studente a proprio agio. L'attenzione alle esigenze del minore, il sostegno e l'accompagnamento educativo sono i presupposti affinché la scuola crei le condizioni per l'avvio di percorsi riflessivi dedicati allo sviluppo di competenze socio-emotive. Le buone pratiche di accoglienza si basano spesso sul gioco o sull'arte, attraverso il dispositivo del team building, sull'individuazione delle caratteristiche e dei punti di forza e di

contrasto della dispersione scolastica, alla promozione di well-being¹⁸ e allo sviluppo delle competenze socio-emotive (*social-emotional skills*) degli studenti, in prescelti contesti scolastici professionali VET (*Vocational Education Training*)¹⁹. Le quattro azioni di ricerca e formazione intraprese (4 *work package*) richiamano le competenze formativo-didattiche degli insegnanti finalizzate ad innovare i processi di insegnamento rivolti al gruppo classe con l'utilizzo di metodologie educative per la gestione efficace della demotivazione degli alunni. Con la prima azione di ricerca si intende accrescere la dimensione cooperativa della didattica e la partecipazione degli alunni, implementando forme di *cooperative learning* e *cooperative teaching*²⁰. Da parte del dirigente risulta favorevole promuovere lo sviluppo di competenze socio-emotive come oggetto prioritario della formazione degli insegnanti. Tale attenzione permette inoltre di cogliere quanto un'adeguata formazione del corpo docente abbia un'implicazione sulla relazione con gli allievi e sulla motivazione

debolezza dello studente, allo scopo di elaborare un programma di crescita più consapevole e personalizzato, con l'aiuto di adeguate relazioni di supporto.

2. *Benessere e motivazione*: Il benessere e la motivazione di ogni studente e della comunità (classe, scuola, famiglia, comunità) sono un ulteriore elemento atto a ridurre l'inefficacia educativa, il malessere e l'abbandono. La pratica denominata *School a house of well being*, mira ad aumentare il rendimento scolastico e la qualità delle relazioni interpersonali promuovendo una cultura del benessere a scuola. Per riuscirci, si utilizzano attività specifiche, per favorire e stimolare l'autostima e valorizzare gli studenti a rischio.

3. *Apprendimento autodiretto*: L'apprendimento autodiretto è legato all'autoconsapevolezza individuale, alla capacità di scegliere e alla creazione di un ambiente favorevole che crei le condizioni per un percorso non standardizzato per ogni singolo studente. L'apprendimento autodiretto può rappresentare un elemento cruciale per motivare o rimotivare gli studenti che sono stati respinti o che attraversano periodi di particolare difficoltà. Si pensi per esempio a "NEET for NEETs", una pratica che punta a re-inserire in corsi di formazione giovani adulti, attraverso proposte di apprendimento alternative che prevedono la partecipazione diretta alla creazione dei contenuti didattici. Diverse pratiche propongono strumenti di valutazione condivisi e utilizzati congiuntamente con lo studente. La pratica "*Gamification and Digital Tools*" è risultata utile a questo scopo.

4. *Apprendimento basato su problemi*: Un approccio didattico ampiamente studiato e legato alla motivazione e allo sviluppo di abilità e competenze non tecniche. Le pratiche basate sui problemi sono quelle che si concentrano sulla vita reale dello studente, promuovendo la capacità di individuare soluzioni. Questo approccio didattico è stato ampiamente utilizzato dai partner internazionali.

¹⁸ Sarà il "Well-being at School", il tema annuale eTwinning 2024. Il tema del Benessere a scuola è un concetto ampio che mira a fornire agli insegnanti e ai dirigenti l'opportunità di analizzare e integrare un approccio scolastico che consideri il benessere quale fattore importante per lo sviluppo sociale ed emotivo dei giovani in tutti gli ordini di scuola, dall'infanzia e fino all'istruzione e la formazione professionale (VET). Per maggiori approfondimenti si veda: <https://www.indire.it/2023/09/04/benessere-a-scuola-e-il-nuovo-tema-annuale-etwinning-per-il-2024/> (consultato il 04/09/2023)

¹⁹ Cfr. M. Becciu, A.R. Colasanti, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, CNOS-FAP, Roma, 2003; G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria 2006; D. Nicoli, G. Malizia, V. Pieroni, *Esiti del monitoraggio dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale (sperimentazioni)*, in «Rassegna CNOS», 1(2006), pp. 65-95; D. Nicoli, M. Palumbo, G. Malizia, *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Nuovi percorsi formativi per la riforma del sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano 2005; D. Nicoli, G. Gay, *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e Associati, Milano 2008.

Per maggiori informazioni Cfr.: <https://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2022/09/Brochures-Erasmus2022-web.pdf>

²⁰ Cfr. L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2017; D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 2015.

professionale del docente stesso. Il processo educativo comporta un certo coinvolgimento emozionale del quale l'educatore deve avere consapevolezza al fine di orientarlo nella relazione con l'alunno in maniera costruttiva. Per questo motivo la professionalità educativa del docente, oltre a richiedere la padronanza delle conoscenze metodologico-didattiche esige una particolare competenza empatica per stabilire relazioni significative²¹. La seconda azione coinvolge l'intera organizzazione scolastica ed in particolare il ruolo della dirigenza nella costruzione di ambienti di promozione educativa che tengono conto delle diverse situazioni di apprendimento, delle relazioni scuola-territorio e dell'implementazione di un sistema di qualità e di miglioramento continuo. Le attività di promozione scolastiche ed extrascolastiche sono da considerarsi come proposte accrescitive. Si tratta di offrire luoghi ed esperienze volti ad aumentare il benessere del minore e rafforzare la sua persona, affinché «possa sentirsi adeguato nelle diverse situazioni che si trova ad affrontare, potendo fare ricorso a differenti risorse che gli consentono tanto di costruire un progetto per il futuro, quanto di gestire con efficacia le situazioni contingenti»²². La terza azione di ricerca richiama la proposta educativa offerta dalla scuola e dalla leadership del dirigente avvalendosi del contributo di diversi modelli di sostegno educativo (*tutoring*, *peer-tutoring*, colloqui di sostegno e orientamento, *walk of life*, etc) in cui l'idea di fondo è quella di una scuola che accompagna i suoi alunni nel percorso di crescita personale e professionale, con una particolare attenzione alle esigenze educative di ogni singolo soggetto. La quarta azione si riferisce alla necessità di potenziare l'apprendimento di competenze socio-emotive degli studenti fragili utilizzando pratiche formative basate sull'approccio *Problem Based Learning* (PBL)²³, concentrandosi sui problemi reali del ragazzo, puntando ad individuare soluzioni praticabili e coinvolgendo in maniera attiva la collettività scolastica. Le tematiche del benessere a scuola e dello sviluppo di competenze socio-emotive, affrontate trasversalmente nell'intero progetto, nell'ultimo decennio sono state rimesse al centro dell'agenda politica internazionale. In tal senso è possibile fare riferimento al report "*Life skills education for children and adolescence in school*"²⁴ dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), nel quale vengono

²¹ S. Kanizsa, M. Mariani, *Pedagogia generale*, Pearson, Milano 2017; Cfr. L. Perla, *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010.

²² S.A. Rossetti, *La prevenzione educativa*, Carocci, Roma 2009, p. 26.

²³ Cfr. B.J. Duch, S.E. Groh, D.E. Allen, *The power of problem-based learning: a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline*, Stylus Publishing, USA 2001; J.R. Savery, T.M. Duffy, *Problem based learning. An instructional model and its constructivist frame work*, in «Educational technology», vol. 35, 5 (1995), pp. 31-35.

²⁴ OMS - Organizzazione Mondiale della Sanità, *Bollettino "Skills for Life" n. 1/1992* - Cfr.: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

riconosciute nella categoria delle *Life Skills* (*decision making, problem solving, creatività, senso critico, comunicazione, autoconsapevolezza, relazioni interpersonali, empatia, gestione delle emozioni e gestione dello stress*) quell'insieme di competenze che rendono il giovane consapevole e capace (*enable*), protagonista del proprio progetto di vita. Questa tipologia di competenze contribuisce a sviluppare nella persona la capacità di socializzare e comunicare in maniera efficace, conoscere le proprie emozioni e gestire le situazioni stressanti. In linea con le indicazioni dell'OMS, il Consiglio dell'Unione Europea nell'anno 2006 e successivamente nel 2018²⁵ emana le *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, al fine di promuovere azioni politiche e formative in grado di favorire nei giovani tutte quelle abilità che permettono di affrontare le trasformazioni del mercato del lavoro e di rispondere ai cambiamenti che coinvolgono il sistema delle relazioni personali e con le istituzioni. Le competenze chiave possono rientrare nelle competenze personali, interpersonali come quelle di tipo emotivo-relazionale, essenziali per partecipare in modo costruttivo alla vita sociale quotidiana. La pedagogia ha da tempo sviluppato una riflessione articolata sull'importanza delle dimensioni emotive nel lavoro educativo, in capo a tutti gli stakeholder, tra cui insegnanti e dirigenti scolastici. La qualità emotiva della relazione educativa è una delle condizioni predittive del successo, dell'efficacia e della persistenza dell'apprendimento²⁶. Ciò è dovuto all'influsso rilevante che le emozioni esercitano sul piano dello sviluppo e dell'apprendimento. Nel campo internazionale sono numerosi gli studi che hanno inteso approfondire la correlazione tra stati affettivi e risultati di apprendimento, portando alla luce come il possesso di competenze socio-emotive possono influenzare i risultati scolastici aumentando le prestazioni cognitive e la motivazione²⁷. L'apprendimento delle competenze socio-emotive²⁸, meglio conosciuto come *Social and Emotional Learning* (SEL), si ispira ai lavori condotti da D. Goleman in merito all'intelligenza emotiva²⁹. Lo studioso ritiene che l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo, la motivazione, l'empatia e le arti sociali, ossia la capacità di stabilire relazioni significative, sono abilità che nascono

²⁵ Il testo della Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente è stato pubblicato in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, n.189 del 4/6/2018, p. 1.

²⁶ D. Bruzzone, *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2016. Cfr. D. Fedeli, *Emozioni e successo scolastico*, Carocci, Roma 2006.

²⁷ M. Weber, L. Wagner, W. Ruch, *Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning*, «Journal of Happiness Studies», 17 (2016), pp. 341-355.

²⁸ S. Denham, *Lo sviluppo emotivo nei bambini*, Astrolabio, Roma 1998; C. Saarni, *The development of emotional competence*, Guilford Press, New York 1999.

²⁹ D. Goleman, *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano 1995.

dall'intelligenza umana ed emotiva, quest'ultima spesso sottovalutata e ignorata; abilità che influenzano maggiormente la qualità e il benessere della vita dell'uomo. Le riflessioni da lui condotte si inscrivono all'interno della teoria delle "intelligenze multiple" di H. Gardner³⁰, secondo il quale l'intelligenza non sarebbe un processo monolitico, ma si manifesterebbe secondo forme e linguaggi differenti. Pertanto, ben si comprende come nel processo di apprendimento non possa essere coinvolta solo l'area cognitiva, ma anche quella emotiva e affettiva. Dal punto di vista della riflessione pedagogica, riferirsi alle competenze relazionali ed emotive implica la capacità di intrecciare la sfera del pensare, quella del sentire e quella del fare in una prospettiva di tipo sistemico³¹. Nella misura in cui le riteniamo fattori fondamentali del lavoro educativo, risulta opportuno creare all'interno delle organizzazioni scolastiche spazi e tempi dedicati all'ascolto, alla riflessività, alla condivisione delle emozioni, all'esercizio della sensibilità come risorse indispensabili dell'educare³². In questi anni si va componendo un generale consenso circa la centralità di un'educazione alle emozioni necessaria per il benessere integrale della persona, anche all'interno dei contesti scolastici³³. Porre attenzione agli aspetti emotivi dei giovani a scuola non può essere considerato un fattore di secondaria importanza, ma diventa essenziale ai fini del rendimento scolastico e nella prospettiva della progettazione della vita futura. A scuola si formano i bambini e gli adolescenti a pensare criticamente, a saper collaborare con gli altri, a creare e mantenere buone relazioni, a stabilire e riconoscere obiettivi e valutare il proprio apprendimento. La scuola contemporanea, ambiente di formazione e di vita delle nuove generazioni, deve fornire loro le coordinate utili per rispondere adeguatamente alle richieste di una società complessa e in continua trasformazione. Risulta quindi necessario accompagnare i giovani verso l'acquisizione di capacità adattive, di resilienza, rafforzando il pensiero critico e lo spirito d'iniziativa. I professionisti dell'educazione si trovano ad assumere un ruolo decisivo e di grande responsabilità. Coinvolgere e motivare gli studenti durante il loro percorso di formazione sembra essere oggi una delle sfide importanti che la scuola e il dirigente deve saper affrontare. Il ruolo di chi dirige è un compito educativo all'interno di un contesto organizzativo in continua evoluzione (*learning organization*). A loro è richiesta la capacità di operare razionalmente e contemporaneamente creare le condizioni per un attento lavoro di creatività, innovazione, riflessione e relazione. La figura

³⁰ Cfr. H. Gardner, *Multiple intelligences. The theory in practice*, Basic Book, New York 1993.

³¹ A. Cunti (Eds.), *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.

³² S. Kanitzsa, M. Mariani, *Pedagogia generale*, cit., p. 162.

³³ S. Digennaro, *Corpi emotivi: riflessioni sull'educazione emotiva nella scuola*, «Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education», XXII, 52 (2018), pp. 113-122.

del dirigente diviene punto di riferimento essenziale e i suoi stili d'azione richiamano la *leadership* educativa; esercitarla nel contesto scuola significa possedere la capacità di guardare la realtà educativa con chiarezza, guidare, orientare e incoraggiare i propri collaboratori, avere una *vision* consapevole intorno al significato e al compito di educare³⁴. Oltre al contributo significativo che può fornire il corpo docente, serve una visione dirigenziale attenta alla proposta formativa nella sua interezza. Il dirigente deve saper coinvolgere l'intera comunità scolastica come un sistema capace di generare cambiamenti decisivi su più livelli e il cui obiettivo è l'integrazione delle competenze socio-emotive nelle interazioni e nelle pratiche quotidiane di tutta la comunità educativa (non solo quindi nell'interazione insegnante-allievo) attraverso l'impegno individuale e collettivo³⁵. Il successo di questo approccio (*School Wide Sel*)³⁶ dipende dall'impegno attivo dei dirigenti scolastici, la cui *leadership* educativa deve essere in grado di diffondersi e di moltiplicarsi, senza perdere di vista l'obiettivo finale, ossia la maturazione sociale ed emotiva non solo degli studenti, ma anche di tutti gli adulti coinvolti in questo processo di crescita comunitaria collettiva³⁷. Si ritiene pertanto che tutte le dimensioni prese in esame all'interno del progetto 3H possano essere interpretate quali strategie di intervento per promuovere il benessere e contrastare l'abbandono scolastico.

Bibliografia

- Arendt H., *Tra passato e futuro* (1954), Garzanti, Milano 1999.
- Bass B.M., *Leadership and performance beyond expectations*, Free Press, New York 1985.
- Bruzzone D., *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Burns J.M., *Leadership*, Harper & Row, New York 1978.
- CENSIS, *56° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2022*, FrancoAngeli, Milano 2023.

³⁴ R. Toni, *Il dirigente scolastico*, Mondadori, Milano 2005, p. 119.

³⁵ E. Oberle, C.E. Domitrovich, D.C. Meyers, *Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation*, «Cambridge Journal of Education», Vol. 46, 3 (2016), pp. 1-21.

³⁶ L'approccio *School-Wide SEL* prevede la creazione di un team (dirigente scolastico, docenti, school counselor, familiari, ecc.) in grado di orientare e supportare l'intera istituzione educativa in modo che questa diventi un ambiente di apprendimento accogliente, capace di fornire strumenti per la crescita inter-personale, personale e socio-emotiva degli studenti e di tutti gli stakeholder.

³⁷ A. Morganti, A. Signorelli, F. Marsili, *Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide. I risvolti sulla qualità dei processi inclusive*, «L'integrazione scolastica e sociale», Vol. 18, 2 (2019), pp. 139-147.

- Council of the European Union, *Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*, Official Journal of the European Union, 2011/C, n. 191/01.
- Consiglio d'Europa, *Politica scolastica. Un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico. Messaggi strategici*, 2020.
- Cunti A. (Ed.), *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Digennaro S., *Corpi emotivi: riflessioni sull'educazione emotiva nella scuola*, in «*Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*», vol. XXII, n. 52, 2018, pp. 113-122.
- Denham S., *Lo sviluppo emotivo nei bambini*, Astrolabio, Roma 1998.
- European Commission, *Preventing early leaving from education and training (ELET), Italy National strategy*, 6 March 2023.
- Fedeli D., *Emozioni e successo scolastico*, Carocci, Roma 2006.
- Fischer L., Masuelli, M., *I dirigenti e l'autonomia delle scuole*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- Gardner H., *Multiple intelligences. The theory in practice*, Basic Book, New York 1993.
- Goleman D., *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano 1995.
- Kanitzsa S., Mariani M., *Pedagogia generale*, Pearson, Milano 2017.
- Konu A., Rimpela M., *Factor structure of the School Well-being Model*, in «*Health Education Research*», n. 17, 6, 2003, pp. 732-742.
- Konu A., Rimpela M., *Evaluation of well-being in schools: A multilevel analysis of general subjective well-being*, in «*School Effectiveness and School Improvement*», n. 13, 2, 2002, pp. 110 –128.
- Konu A., Rimpela M., *Well-being in school: a conceptual model*, in «*Health Promotion International*», n. 17, 2002, pp. 179-89.
- Marks H.M., Printy S.M., *Principal leadership and school performance*, in «*Educational Administration Quarterly*», n. 39, 2003, pp. 370-397.
- Morgagni E., *Adolescenti e dispersione scolastica*, Carocci, Roma 1998.
- Morganti A., Signorelli A., Marsili F., *Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide. I risvolti sulla qualità dei processi inclusive*, in «*L'integrazione scolastica e sociale*», vol. 18, n. 2, 2019, pp. 139-147.
- Oberle E., Domitrovich C.E., Meyers D.C., *Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation*, in «*Cambridge Journal of Education*», vol. 46, n. 3, 2016, pp. 1-21.
- OMS - Organizzazione Mondiale della Sanità, *Bollettino "Skills for Life"*, 1, 1992.
- Parricchi M., *Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi*, in «*Pedagogia Oggi*», vol. XVII, n. 1, 2019, 383-397.
- Perone E., *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Rossetti S.A., *La prevenzione educativa*, Carocci, Roma 2009.
- Rossini V., *La scuola difficile*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2022.

- Saarni S., *The development of emotional competence*, Guilford Press, New York 1999.
- Santagati, M., *Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale*, in «Scuola Democratica», 2, 2015, pp. 395-410.
- Weber M., Wagner L., Ruch W., *Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning*, in «*Journal of Happiness Studies*», n. 17, 2016, pp. 341-355.
- Toni S., *Il dirigente scolastico*, Mondadori, Milano 2005.

Mirca Montanari*

Il Dirigente scolastico come agente inclusivo nel contrasto alla dispersione e all'insuccesso formativo

Parole chiave: Dirigente Scolastico; inclusione; equità; dispersione scolastica; leadership condivisa.

Il contributo teorico riflette sul ruolo inclusivo del Dirigente scolastico di fronte al fenomeno della dispersione scolastica nell'epoca post-pandemica, caratterizzata da un alto grado di complessità dei micro e macro contesti di vita. Il drop-out e l'abbandono scolastico precoce, prevalentemente generati da disuguaglianze e da marginalizzazioni, rappresentano impegnative sfide da affrontare tramite una solida progettualità di natura corale e sistemica, promossa da una leadership educativa. Nel suo costante e consapevole impegno di offrire concrete chance educative a tutti gli studenti, inclusi quelli con bisogni speciali, il Dirigente scolastico condivide con la comunità educante interventi basati sui principi dell'equità e dell'uguaglianza. Con tali strumenti guida i protagonisti scolastici verso il potenziamento della cultura delle differenze e delle diversità, sollecitando docenti, collaboratori, organi collegiali a implementare e a promuovere, tramite reti e alleanze territoriali, buone prassi tese a garantire pari opportunità, in vista della progressiva riduzione del fallimento formativo.

Keywords: *School leadership; inclusion; equity; early school leaving; shared leadership.*

The theoretical contribution reflects on the inclusive role of the school headmaster in the face of the drop-out phenomenon in the post-pandemic era, characterised by a high degree of complexity of the micro and macro contexts of life. Drop-out and early school leaving, predominantly generated by inequalities and marginalisation, represent demanding challenges to be tackled through a strong choral and systemic planning, promoted by an educational leadership. In his constant and conscious commitment to offer concrete educational opportunities to all students, including those with special needs, the school headmaster shares with the educating community interventions based on the principles of equity and equality. These tools guide school actors towards enhancing the culture of differences and diversity, urging teachers, staff, collegiate bodies to implement and promote, through networks and territorial alliances, good practices aimed at ensuring equal opportunities, with a view to progressively reducing educational failure.

*Ricercatrice in Pedagogia e Didattica speciale, Dipartimento di Scienze Umanistiche, della Comunicazione e del Turismo dell'Università degli Studi della Tuscia.

1. Introduzione

Le ipercomplesse sfide sociali, culturali, economiche, politiche, educative, digitali, sanitarie, ambientali, antropologiche, filosofiche e religiose che caratterizzano la contemporaneità, rendono il compito dell'istituzione scolastica più cruciale che mai. Nel contesto nazionale, europeo e internazionale¹, la dispersione scolastica e formativa, l'abbandono precoce e il drop-out rappresentano una minaccia per l'equità e l'uguaglianza, principi fondamentali per una società inclusiva e giusta². La pandemia globale ha, purtroppo, esacerbato molte delle sfide senza precedenti della nostra epoca mettendo in luce disuguaglianze pregresse che corrono sempre più il rischio di radicarsi³, sconfirmando i principi dell'uguaglianza delle opportunità, delle capacità e dell'inclusione sociale, aspetti indispensabili al consolidamento di un'educazione democratica che garantisca cittadinanza e partecipazione⁴. Il Dirigente scolastico (d'ora in avanti DS), in qualità di guida della "comunità che apprende"⁵, è chiamato ad assumere un ruolo chiave nel creare contesti formativi nei quali ogni studente, nessuno escluso, si senta valorizzato e motivato nel concretizzare le proprie aspirazioni e progettualità esistenziali. Affinché ciò accada, l'interesse del DS è rivolto ad adottare un approccio strategico-gestionale, intenzionalmente basato sulla prospettiva culturale dell'inclusione⁶ e dell'innovazione⁷ condivisa democraticamente con i docenti, il personale scolastico, gli alunni, le famiglie e le istituzioni locali intrecciando in modo critico idee, azioni, percorsi, linguaggi educativi mirati a riconoscere, a interpretare e a intervenire

¹ «[...] nel 2021 la percentuale di abbandoni precoci oscillava tra il 2,4% della Croazia e il 15% della Romania. I Paesi che hanno registrato una percentuale più bassa sono stati, oltre alla già nominata Croazia, la Slovenia, la Grecia e l'Irlanda dove la quota di drop-out è risultata inferiore al 5%, mentre quelli con un alto tasso di ELET sono stati la Romania 15,3% seguita da Spagna e Italia con circa il 13%. Possiamo dunque affermare che tra gli Stati membri dell'UE esistono grandi differenze in termini di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione e che solamente poco più della metà degli stati membri, 16 su 30, ha già raggiunto il target individuato a livello europeo per il 2030» (R. Biagioli, M. Baldini, M.G. Proli, *La dispersione scolastica come fenomeno endemico: ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa*, «Formazione & Insegnamento», XX (3), 2022, p. 99).

² S. Murray, J. Mitchell, *Teaching practices that re-engage early school leavers in further education: an Australian study*, «Journal of Further and Higher Education», 3, 2016, pp. 372-391; F. Batini, I.D.M. Scierri, *Quale dispersione? Atti del convegno internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes*, 2019, pp. 89-101; Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Tipografia Euroasia, Roma 2022; F. Brivio, A. Greco, *Il contributo consulenziale della psicologia della salute alla ricerca-intervento sulla dispersione scolastica*, «Psicologia della salute», 1, 2023, pp. 41-46.

³ E. Zanfroni, S. Maggolini, L. d'Alonzo, *Quando tutto è ricominciato: il ritorno a scuola degli alunni più fragili*, Esiti della ricerca FocuScuola Inclusione 20.20. «Form@re», 21 (3), 2021, pp. 25-40.

⁴ M. Baldacci, *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci, Roma 2020.

⁵ T. Sergiovanni, *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.

⁶ R. Caldin, *Inclusione*, in L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*, Scholé, Brescia 2019, pp. 259-264.

⁷ C. Giunti, M. Ranieri, *Professionalità Dirigente e innovazione scolastica*, «Formazione & Insegnamento», XVIII, 3, 2020, pp. 376-390.

tempestivamente nelle situazioni di difficoltà, di disagio, di vulnerabilità e di problematicità⁸ affinché nessuno rimanga indietro, secondo l'illuminante e attualissimo insegnamento di Don Milani⁹. L'habitus professionale del DS comprende competenze critico-riflessive-decisionali-trasformative che definiscono e caratterizzano il suo modo di agire nella direzione della valorizzazione delle potenzialità individuali e del supporto personalizzato per il successo formativo, indipendentemente dai peculiari bisogni di ogni alunno, con e senza disabilità. Nel rappresentare un valido agente di cambiamento nella lotta contro il multidimensionale fenomeno della dispersione scolastica il DS, tramite la realizzazione di una leadership distribuita¹⁰, invita la comunità educante a prestare cura e attenzione alla dimensione del benessere e del coinvolgimento attivo degli alunni nelle situazioni apprenditive, alla promozione del loro senso di autoefficacia ed autostima, alla creazione di contesti educativi maggiormente inclusivi e giusti per tutti¹¹.

2. Processi inclusivi scolastici, insuccessi e drop-out

L'attuale contesto scolastico, abitato da alunni con bisogni speciali in forte espansione, invita caldamente le istituzioni ad acquisire una prospettiva inclusiva aperta e pluralistica in grado di leggere le complesse necessità ed emergenze presenti negli eterogenei contesti formativi, seguendo logiche di elevata flessibilità e di evoluzione dinamica. Nel tendere a sviluppare il benessere degli allievi, sia quelli con bisogni speciali sia tutti gli altri, tramite la creazione di ambienti d'apprendimento accessibili e facilitanti, la scuola si pone l'imprescindibile obiettivo di garantire a ognuno di loro la piena realizzazione del diritto allo studio, nonostante la presenza di vulnerabilità, di fragilità, di difficoltà, di disagi e di svantaggi socio-culturali¹². Malgrado le diffuse e condivise dichiarazioni di principio e le mirate azioni di prevenzione, la cui pregnanza socio-educativa è stringente, il tasso di abbandono precoce degli studi (drop-out scolastico e universitario)¹³ e il ritardo nell'acquisizione del titolo, nella scuola italiana, risultano essere alquanto alti e allarmanti.

⁸ G.F. Dettori, *Il disagio scolastico nella scuola secondaria di primo grado: la parola agli studenti*, «Italian Journal of Educational Research», (2-3), 2009, pp. 49-57.

⁹ M. Montanari, *Lo sguardo educativo inclusivo di don Milani. Perché gli ultimi diventano primi*, «Articolo33», n. 2, 2023, pp. 29-34.

¹⁰ R. Di Monaco, *Scommettere sulle persone. Leadership distribuita per l'organizzazione smart & green, agile, lean e 4.0*, Egea, Milano 2021.

¹¹ A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.

¹² L. d'Alonzo, S. Maggiolini, E. Zanfroni, "Gli alunni a scuola sono sempre più difficili?" *Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti* «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 1 (2), 2013, pp. 77-89.

¹³ F. Batini, *Drop-out*, Fuori/onda, Arezzo 2014.

L'Italia è uno dei paesi europei dove il fenomeno dell'abbandono scolastico è più frequente e dove i giovani tra i 18-24 anni con la sola licenza media sono il 13,5% del totale, dato superato solo da Spagna e Malta¹⁴.

Le espressioni dispersione, abbandono scolastico e insuccesso formativo intendono focalizzare l'attenzione su tutti quegli alunni in gravi difficoltà a causa della disaffezione individuale, socio-culturale e scolastica. I recenti dati nazionali¹⁵ evidenziano come l'incremento dei comportamenti scolastici a rischio dovuti a bassi risultati di apprendimento, allo stile educativo familiare, alla povertà delle famiglie e del territorio d'origine, all'incertezza delle prospettive occupazionali, all'incremento della disoccupazione giovanile e alla possibilità della devianza, alla scarsa efficacia dell'istruzione ricevuta, sia stato aggravato dai devastanti effetti della pandemia che ha contribuito, in modo massivo, ad innalzare il livello delle disuguaglianze, delle disparità sociali e delle esclusioni colpendo inesorabilmente gli alunni con diversità¹⁶. I fenomeni di micro-esclusioni, con la conseguente perdita della progettualità inclusiva e della dimensione della socialità degli alunni con bisogni speciali, sono stati oggetto di rilevazione da parte dei DS che si sono trovati pressoché inermi di fronte alla povertà educativa e alla dispersione scolastica, nei recenti anni della Didattica a Distanza¹⁷. L'insuccesso e l'abbandono scolastico, quale possibile e deleterio effetto dell'attuale indebolimento dei principi dell'equità e dell'uguaglianza¹⁸, rappresenta un costrutto complesso che include una serie di condizioni le quali, a loro volta, provocano un prolungamento o un'interruzione del percorso scolastico e una modifica nella sua traiettoria. Le frequenze irregolari, l'evasione dall'obbligo, le bocciature, la mancata iscrizione, il ritardo, l'insuccesso, l'abbandono fino al mancato sostegno nelle situazioni di disagio, di svantaggio e di esclusione, sia personale che sociale, sono alcune delle variabili che

¹⁴ Openpolis, *Quanto è frequente l'abbandono scolastico tra gli alunni stranieri*, «Openpolis», 2, 2020. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.open-polis.it/quanto-e-frequente-labbandono-scolastico-tra-gli-alunni-stranieri>.

¹⁵ I dati ricavati dal 56esimo Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese (Censis Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2022, FrancoAngeli, Milano 2022), riportano che, al momento, la media nazionale del tasso di dispersione si attesta al 12,7%, raggiungendo picchi del 16,6% nelle regioni del Sud, contro una media europea che si ferma al 9,7%. Per il 2026, il Piano di ripresa nazionale (MISE, PNRR-Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, 2022, <https://www.mise.gov.it/pnrr/piano>) si propone di ridurre il tasso di dispersione attorno alla media del 10,2%.

¹⁶ I. Guerini, M. Montanari, G. Ruzzante, A. Travaglini, *Ripensare l'inclusione scolastica durante e dopo la pandemia: alcuni spunti di riflessione*, «Form@re», 21 (3), 2021, pp. 180-190.

¹⁷ Censis. Centro Studi Investimenti Sociali, *La società italiana al 2020. 54° Rapporto Censis*, 2020, https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Sintesi_la_societa_italiana_2020.pdf.

¹⁸ L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2021.

incidono negativamente sui percorsi di apprendimento individuali, dando luogo a fenomeni sociali a rischio come quello degli studenti destinati a diventare *invisibili* ovvero i NEET - acronimo di *Not in Education, Employment or Training*¹⁹ e gli ELET - acronimo di *Early Leavers from Education and Training*²⁰. Il Miur²¹, nel proporre il recente *Piano di riduzione dei divari territoriali e contrasto alla dispersione scolastica*, rivolge la sua attenzione alla prevenzione e al contenimento della pluridimensionalità dei fenomeni che possono essere ricondotti alla dispersione e alla disuguaglianza tra i banchi di scuola²²: ritardi, assenteismo, frequenza irregolare e/o passiva, scarso interesse per le attività in aula, ritiri ufficiali, bocciature, orientamento errato, abbandoni da parte degli studenti, di differenti età, colpiti da profondo e drammatico malessere scolastico. A ciò si aggiungono i fattori di rischio correlati all'insorgere dell'abbandono scolastico, tra i quali: metodi di insegnamento rigidamente tradizionali e poco coinvolgenti; relazione educativa improntata all'eccessiva indulgenza e/o severità; disagio scolastico e difficoltà di apprendimento; parziale comprensione o prevenzione di atti di violenza, di bullismo, di cyberbullismo²³, di discriminazione; assenza di specifici protocolli di accoglienza; progettazione di ambienti di apprendimento non sufficientemente curata; inefficacia delle pratiche di orientamento, di feedback e di modulazione dei percorsi formativi in aula²⁴. L'iniziativa ministeriale si colloca in coerente prospettiva di continuità con le *Linee guida* del 2014²⁵ in cui viene esplicitata la validità dei percorsi di orientamento e di riorientamento quali preziosi strumenti in grado di supportare gli alunni non solo a sviluppare al meglio competenze e risorse personali, ma ad acquisire una maggiore sicurezza in sé stessi, mediante il potenziamento delle proprie capacità autoriflessive e della consapevolezza di sé in vista della realizzazione del personale Progetto di Vita²⁶. In tale prospettiva, la disaffezione scolastica riguarda l'intero

¹⁹ Ricerca pedagogica e riattivazione motivazionale di giovani NEET - AA.VV. 127 Save The Children, *Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*, 2021, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_o.pdf.

²⁰ G. Lazzarini, L. Bollani, E. Caizzo, A. Forte, *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei NEET*, 2022, <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/107968>.

²¹ MIUR, *Riduzione dei divari territoriali e contrasto alla dispersione scolastica. Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole*, 2022, <https://pnr.istruzione.it/avviso/riduzione-dei-divari-territoriali-azioni-di-prevenzione-e-contrasto-alla-dispersione-scolastica>.

²² G. Benvenuto, *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma 2011.

²³ L.F. Lwanga, S. Marzo, *Bullismo e cyberbullismo come causa della dispersione scolastica*, Gruppo Albatros, Roma 2023.

²⁴ R. Viganò, G. Brex, C. Goisis, *Per il gusto di comprendere. La didattica come risorsa contro il disagio*, FrancoAngeli, Milano 2011.

²⁵ MIUR, *Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente nel sistema di istruzione*, 2014, https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf.

²⁶ A. Canevaro, M. Gianni, L. Callegari, R. Zoffoli, *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Erickson, Trento 2021.

sistema formativo e l'intreccio delle relazioni fra contesto educativo scolastico ed extrascolastico, fra politiche territoriali e progetti di prevenzione e promozione di cittadinanza attiva curati dalle scuole, che hanno bisogno di alleanze di rete per individuare gli elementi disfunzionali alla realizzazione personale e professionale della persona e all'esercizio della cittadinanza attiva, a patto di mettere in campo un efficace e robusto coordinamento e rinnovamento organizzativo²⁷. Le azioni del DS, in quanto figura di sistema chiamata ad assumere una postura decisionale sfidante e allo stesso tempo sovversiva²⁸, si inseriscono nell'orizzonte dell'*educational leadership*²⁹, quale processo facilitatore di sperimentazioni e di cambiamenti. La gestione di tali cambiamenti, caratterizzati da apertura e da riflessività, richiede un dialogo autentico e significativo con gli attori scolastici che, nell'ambito del contrasto alla dispersione, necessita di maggiore pregnanza al fine di sviluppare competenze e atteggiamenti diffusi che consentano di rendere la scuola un luogo di partecipazione dove tutti gli alunni possano accedere all'apprendimento, evitando il dramma di essere lasciati soli.

3. La figura del Dirigente scolastico nel contrasto e nella riduzione della dispersione

La figura del DS risulta centrale per la realizzazione di misure preventive di natura sistemica rivolte ad arginare il rischio di insuccesso formativo per tutti gli studenti, soprattutto quelli con fragilità educative. Le ricerche nazionali e internazionali³⁰ mettono in luce il ruolo strategico del DS nel contrasto al multifattoriale e polimorfo fenomeno della dispersione scolastica nella pluralità degli aspetti di cui è costituita: ripetenze, bocciature, assenze reiterate, traiettorie discendenti, fasi di transizione, stati di disagio, fragilità nel contesto familiare e/o socio-culturale, ecc... Agendo come leader inclusivo orientato a sostenere la creazione di contesti scolastici accoglienti e personalizzati, la realizzazione di politiche e pratiche eque, il sostegno agli studenti a rischio, il coinvolgimento di tutta la comunità educante mediante la co-costruzione e il mantenimento

²⁷ G. Alessandrini (Ed.), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini Scientifica, Milano 2004.

²⁸ J. MacBeath, *Leadership as a subversive activity*, «*Journal of Educational Administration*», 45 (3), 2007, pp. 242-264.

²⁹ D. Gurr, L. Drysdale, *Middle level secondary school leaders: Potential, constraints and implications for leadership preparation and development*, «*Journal of Educational Administration*», 51(1), 2013, pp. 55-71.

³⁰ J. Birkinshaw, *Reinventing Management. Smarter choices for getting work done*, Jossey-Bass, London 2013; J. Freeman, B. Simonsen, *Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature*, «*Review of Educational Research*», 85(2), 2015, pp. 205-248; F. Batini, M. Bartolucci (Eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano 2016.

di reti territoriali, non solo locali, all'insegna di uno sforzo condiviso e paritario³¹, il DS si assume la responsabilità di modificare i sistemi formativi e di gestire opportunamente le risorse per migliorare le cosiddette *best practice*³². In tal senso, risulta indiscussa la centralità della funzione politico-strategica attribuita al DS nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo quali fenomeni che producono ricadute molto critiche sul funzionamento del sistema scolastico stesso con conseguenze negative sul sistema economico-produttivo, oltre a generare effetti problematici sul profilo evolutivo di ogni persona nella pluralità dei contesti di vita (sociali, professionali, formativi, relazionali)³³. La presenza in letteratura di numerosi e capillari progetti rivolti alla prevenzione della dispersione scolastica e dell'abbandono precoce³⁴ testimonia la cruciale funzione di indirizzo del DS nei confronti di tutti gli attori della comunità scolastica coinvolti nei processi inclusivi, secondo il modello di comunità educativa trasformativa diretto a "leggere" gli inquietanti fenomeni dell'insuccesso, del disinteresse, della demotivazione e della povertà educativa³⁵ mediante strumenti flessibili di progettazione, di sperimentazione, di ricerca-azione e di valutazione dell'alleanza tra scuola e territorio³⁶. La leadership organizzativo-gestionale del DS³⁷ comprende il coordinamento e il monitoraggio dei processi di prevenzione e di riduzione degli abbandoni che si realizzano tramite politiche e culture scolastiche dirette a consolidare un orientamento corretto e sostenibile³⁸, a implementare programmi di mentoring, a potenziare i patti educativi territoriali³⁹, a promuovere life skills, cognitive e non cognitive, a progettare proposte formative aggiuntive e/o modulate rivolte agli alunni a rischio (con background migratorio, con scarsi risultati di apprendimento, con disturbi del comportamento), a sostenere

³¹ M. Rossi-Doria, S. Tabarelli (Eds.), *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*, Erickson, Trento 2016.

³² C. Bezzina, A. Paletta (Eds.), *Dirigenti scolastici che lasciano il segno*, Pearson, Milano 2022.

³³ M.L. Pombeni (Ed.), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma 2008.

³⁴ F. Passalacqua, *Il diritto all'istruzione tra scuola e comunità: un progetto laboratoriale di prevenzione alla dispersione scolastica*, «Education Sciences & Society», 1, 2022, pp.146-169; F. Brivio, L. Fagnani, A. Bigoni, A. Greco, *Promozione della salute e dispersione scolastica: presentazione di una ricerca-intervento con i Dirigenti scolastici*, in M. Guicciardi, S. Congiu (Eds.), *Traiettorie locali e globali per costruire salute*. XIV Congresso Nazionale Società Italiana di Psicologia della Salute, Cagliari, 25-27 maggio 2023, FrancoAngeli, Milano 2023, p. 75.

³⁵ O. Giancola, L. Salmieri, *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, Roma 2023.

³⁶ "R-Edu: Rete Educativa" è un esempio di progetto pilota nell'ambito della promozione sociale, finalizzato a mettere in pratica misure concrete per ridurre le disuguaglianze. Co-finanziato dalla Regione Calabria e dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali su fondi del Terzo settore 2019-2021, rappresenta un'iniziativa concertata a livello sistemico mirata a ridurre la dispersione scolastica e la povertà educativa sul territorio calabrese (https://edunauta.it/servizi_educativi/r-edu-rete-educativa).

³⁷ N. Capaldo, L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici. Gestire e organizzare la scuola*, Erickson, Trento 2011.

³⁸ M.G. Riva, *Per un Orientamento pedagogico e sostenibile*, in M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, PensaMultimedia, Lecce 2023, pp. 40-44.

³⁹ D. Grazioli, *I patti territoriali: una soluzione organizzativa a istanze educative*, «Dirigenti Scuola», 40, 2021, pp.185-209.

l'accompagnamento competente degli studenti con bisogni speciali⁴⁰. Un'efficace gestione della complessità scolastica a livello sistemico evidenzia come la leadership del DS sia imprescindibilmente connessa alla vision e alla mission peculiari di ogni scuola e del suo territorio, supportate dalla capacità di ispirare il personale a partecipare alla costruzione sinergica nel raggiungimento degli obiettivi, tramite l'implementazione stabile ed efficace delle pratiche educativo-didattico-orientative rivolte ad affrontare con chiarezza gli aspetti critici che favoriscono la dispersione nel sistema scolastico, affinché vengano superati in prospettiva inclusiva. La complessità della figura ad alta responsabilità del DS, nel comprendere l'assunzione di compiti strategici e promozionali inclusivi, si avvale di azioni dirigenziali trasformazionali⁴¹, mediate dal lavoro in team, che indirizzano, supervisionano, riorganizzano e valutano pratiche, competenze, approcci, strategie tesi a ridurre gli accentuati divari socio-culturali del mondo post-pandemico. Di fronte alla pluralità degli scenari di alunni esposti al rischio di marginalizzazione, il DS è chiamato, secondo un'ottica di corresponsabilità, ad operare scelte strategiche intenzionalmente finalizzate a rafforzare un circuito progettuale di tipo organizzativo-didattico inclusivo per affrontare disuguaglianze di genere, sociali, culturali ed economiche, facendo leva sulla dimensione proattiva, accogliente e partecipativa in modo da incrementare il valore sociale prodotto dalla scuola. La peculiare attenzione alla figura del DS come garante del successo formativo di ciascun studente, tocca, quindi, punti importanti della funzione dirigenziale, in primis, la realistica gestione delle risorse umane, strumentali e metodologiche, la costruzione di trame territoriali, la corresponsabilità nella progettualità formativa inclusiva, ecc. In tale prospettiva, l'intervento del DS, esercitato tramite la promozione dell'interazione⁴², valorizza l'importanza di una leadership educativa⁴³ condivisa con le diverse figure professionali (funzioni vicarie, funzioni strumentali, referenti per l'inclusione), gli organi collegiali e dipartimentali presenti nella scuola. Sollecitando e guidando sinergicamente il team di collaboratori e gli insegnanti nella realizzazione del miglioramento scolastico, nel coinvolgimento attivo del corpo docente nei processi decisionali e nella promozione del cambiamento, l'agire inclusivo del DS intende sviluppare strutturalmente la cultura del

⁴⁰ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006.

⁴¹ C. Bezzina, A. Paletta, *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzato*, Pearson, Milano 2022.

⁴² C.M. Neumerski, *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), 2013, pp. 310-347.

⁴³ R. Serpieri, *Senza Leadership: un discorso democratico per la scuola. Discorsi e contesti della leadership educativa*, FrancoAngeli, Milano 2008.

sostegno reciproco finalizzata a contenere la cronicizzazione della demotivazione e della frustrazione da parte della popolazione scolastica a rischio, così come indicato dall'attuale Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR 2022)⁴⁴. In tal senso, l'azione del DS incide qualitativamente sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche inclusive⁴⁵ nel momento in cui adotta, condivide e diffonde positivi modelli di contrasto e di riduzione al complesso fenomeno della dispersione che può assumere un'ulteriore e preoccupante forma, quella implicita riferita al numero di studenti che completano il ciclo di studi, ma con livelli di competenze di base assai inferiori rispetto ai traguardi previsti per la loro età⁴⁶. Tra le altre concrete modalità di intervento che il DS può mettere in atto per ridurre il divario relativo all'istruzione vi è la formazione dei docenti sulle metodologie e sulle strategie didattiche che si sono rivelate più efficaci per migliorare la partecipazione e gli apprendimenti degli studenti, sia con bisogni speciali che non, con un'attenzione specifica alla personalizzazione e alla differenziazione⁴⁷. Realizzare e implementare ambienti di apprendimento significativi, flessibili, empatici per ogni allievo, a sostegno della vulnerabilità, del disagio e dello svantaggio sono il focus che consente al DS di avviare riflessioni critiche, all'interno della comunità scolastica, dando luogo a scelte organizzative, a misure operative dirette a contenere i fattori di rischio nei riguardi del successo formativo degli studenti. Una tale progettualità, dinamica e integrata nel tempo, acquisisce maggiore pregnanza in virtù di un dialogo continuo e reciproco tra istituzione scolastica, amministrazione, territorio, associazioni⁴⁸, secondo una visione ecologico-sistemica dei fenomeni della dispersione e delle disuguaglianze che tenga conto dell'adozione di strategie di prevenzione delle difficoltà maggiormente evidenti incontrate dagli alunni.

⁴⁴ Si fa riferimento al DM 170 del 24 giugno 2022, in particolar modo alla sezione investimento 1.4 "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica", dove viene indicato come le scuole secondarie, abbiano la possibilità di prevedere interventi straordinari finalizzati alla riduzione dei divari territoriali e alla lotta alla dispersione scolastica. <https://pnrr.istruzione.it/avviso/riduzione-dei-divari-territoriali-azioni-di-prevenzione-e-contrasto-alla-dispersione-scolastica>.

⁴⁵ E. Ghedin, G. Scattolin, *Creare culture inclusive. Una indagine sulle prospettive dei dirigenti scolastici*, in F. Dovigo et al. (Eds.), *Atti del Convegno «Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale»*, Università di Bergamo, Bergamo 2015, pp. 78-81.

⁴⁶ S. De Carli, *Quando la scuola non serve: dispersione implicita all'8,7%*, «Vita», 12.07.2023, <https://www.vita.it/quando-la-scuola-non-serve-dispersione-implicita-all87>.

⁴⁷ L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2017.

⁴⁸ L. Rondanini, *Il Dirigente scolastico e le alleanze educative territoriali*, in P. Crispiani (Ed.), *Il management nella scuola di qualità*, Armando, Roma 2010, pp. 101-118.

4. Conclusioni

Nell'assumere un significativo ruolo nell'intreccio virtuoso tra la funzione di guida culturale-pedagogica all'interno della sua scuola e la mission progettuale-organizzativa che incarna⁴⁹, il DS è investito della funzione di dare forma a un'istituzione scolastica inclusiva di qualità⁵⁰, per creare una sempre più necessaria rete di sostegni per gli studenti con bisogni speciali, per promuovere il riconoscimento autentico delle differenze e la valorizzazione dei bisogni di tutti e di ciascuno, affinché le diversità non si trasformino in disuguaglianze e non diano accesso a depauperanti esperienze di povertà materiale ed educativa, al perdurare degli alti tassi di fallimento formativo e all'esclusione radicale dalle opportunità⁵¹.

In questa prospettiva di valorizzazione delle differenze, il DS ha un ruolo fondamentale perché, in quanto responsabile dell'istituto, deve garantire la rimozione degli ostacoli (ambientali, sociali, organizzativi e didattici), per una scuola che diventa di tutti e di ciascuno. Pertanto, una scuola inclusiva deve cercare di ripensare in ambito collegiale (consiglio d'istituto e collegio dei docenti) gli obiettivi educativi e didattici da esplicitare, prima nel PTOF e poi nelle progettazioni educative e didattiche dei docenti⁵².

Sviluppare le potenzialità di tutti e di ciascuno, sostenere la motivazione allo studio, promuovere la partecipazione alle attività curricolari ed extra-curricolari della scuola, garantire un sostegno personalizzato per il raggiungimento del successo formativo, in particolare nelle situazioni di difficoltà e di rischio di dispersione scolastica, sono azioni necessarie affinché sia possibile adottare un approccio efficacemente strategico in vista della riduzione dei tassi di abbandono precoce agli studi e dei fallimenti in età precoce, fenomeni attualmente diffusi e per di più in aumento. Il DS, consapevole della molteplicità dei fattori che determinano le dinamiche di inclusione ed esclusione nei contesti educativo-formativi, può efficacemente contribuire alla realizzazione di sistematici interventi di natura organizzativo-gestionale, sostenuti dalla vision inclusiva dei docenti, in nome del paradigma democratico dell'equità educativa e della creazione della cultura per il successo formativo. Nella funzione di

⁴⁹ D. Ianes, S. Cramerotti (Eds.), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento 2016.

⁵⁰ P. Moliterni, A. Covelli, *Il ruolo del dirigente scolastico per la qualità dell'inclusione scolastica: la percezione degli insegnanti*, «*Italian Journal of Special Education for Inclusion*», 8 (1), 2020, pp. 237-259.

⁵¹ R. Dainese, «*Valorizzare le differenze*» per orientarsi, orientare e prevenire la dispersione scolastica, «*Studium Educationis*», XVIII (3), 2017, pp.117-125.

⁵² G.F. Dettori, B. Letteri, *Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze*, «*IUL Research*», 3 (5), 2022, p. 90.

orientare i protagonisti scolastici (alunni, insegnanti, personale non docente, collaboratori, personale educativo di supporto, genitori, specialisti, servizi locali, associazioni, stakeholder, aziende e altre risorse territoriali) verso la costruzione di alleanze sinergiche e contesti sensibili alle diversità, al cui interno ogni persona veda rispettata la propria soggettività e possa godere di pari opportunità senza discriminazione alcuna, il DS è riconosciuto come catalizzatore di cambiamenti positivi e promotore di specifiche azioni formative inclusive finalizzate a sostenere gli alunni a rischio di insuccesso. Riflettendo criticamente sulle potenzialità e sui limiti degli interventi politici e operativi del D.S., è possibile ipotizzare alcune concrete linee di ricerca e di azione capaci di contribuire a una seria valutazione degli interventi di contrasto della dispersione scolastica in termini di esiti e di risultati ottenuti, di impatto e di ricadute nel breve e medio periodo nei percorsi formativi degli studenti coinvolti. In un'ottica di percorsi integrati è, inoltre, necessario individuare le condizioni e gli elementi facilitanti, di "successo" e le inevitabili criticità, esplorare i vissuti e le percezioni dei soggetti coinvolti, sviluppare riflessività e strategie di autovalutazione. A scopo esemplificativo, utili prospettive di ricerca potrebbero essere centrate sull'efficacia delle modalità di tutoraggio alla pari verso gli studenti a rischio di insuccesso formativo, sulla promozione delle competenze socio-emotive (resilienza, autoregolamentazione, cooperazione, relazionalità) per migliorare l'impegno e la partecipazione scolastica; sul ruolo del DS come decisore politico nel facilitare la partecipazione attiva dei genitori, delle imprese locali e degli stakeholder nella definizione delle politiche scolastiche per il successo formativo; sulla sostenibilità della progettualità inclusiva a lungo termine anche riguardo l'utilizzo degli strumenti digitali da parte degli alunni con bisogni speciali per arginare le disparità di apprendimento; sul potenziamento delle pratiche di sostegno alla transizione tra gradi e cicli scolastici per alimentare la motivazione negli studenti. In sintesi, il DS, come guida culturale e pedagogica, si impegna e chiede impegno alla comunità nel rimuovere gli ostacoli e a trasformare la scuola in un ambiente di apprendimento accessibile a tutti, in vista di una maggiore coesione sociale. La sua azione include il ripensamento degli obiettivi educativi in modo collegiale e la promozione di pratiche inclusive sistemiche. Affrontare l'abbandono scolastico richiede un approccio strategico del DS, focalizzato sulla personalizzazione del supporto, sull'incremento della partecipazione e sulla riflessione critica sulle politiche e sugli interventi antidispersione. La decisionalità consapevole

del DS, radicata nel management e nella leadership educativa⁵³, risulta orientata a potenziare un'educazione equa e di successo per ogni studente contribuendo, dunque, a rimuovere *la scuola bloccata*⁵⁴ come richiamo paradigmatico, a tratti utopico, per affrontare le sfide, le frammentazioni, le opportunità e/i rischi dell'ipercomplessità contemporanea⁵⁵, di cui il drop-out rappresenta uno dei nodi ancora non risolti.

Bibliografia

- Agasisti T. (Ed.), *Management educativo alla prova. Lezioni dai dirigenti scolastici durante l'emergenza Covid-19*, Guerini Next, Milano 2020.
- Alessandrini G. (Ed.), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini Scientifica, Milano 2004.
- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Tipografia Eurosia, Roma 2022.
- Baldacci M., *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci, Roma 2020.
- Batini F., *Drop-out*, Fuori/onda, Arezzo 2014.
- Batini F., Bartolucci M. (Eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Batini F., Scierri I.D.M., *Quale dispersione? «Atti del convegno internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes»*, 2019, pp. 89-101.
- Benadusi L., Giancola O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- Benvenuto G., *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma 2011.
- Bezzina C., Paletta A., *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzato*, Pearson, Milano 2022.
- Biagioli R., Baldini M., Proli M.G., *La dispersione scolastica come fenomeno endemico: ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa*, «Formazione & Insegnamento», XX (3), 2022, pp. 91-102.
- Birkinshaw J., *Reinventing Management. Smarter choices for getting work done*, Jossey-Bass, London 2013.
- Brivio F., Greco A., *Il contributo consulenziale della psicologia della salute alla ricerca-intervento sulla dispersione scolastica*, «Psicologia della salute», 1, 2023, pp. 41-46.
- Brivio F., Fagnani L., Bigoni A., Greco A., *Promozione della salute e dispersione scolastica: presentazione di una ricerca-intervento con i Dirigenti*

⁵³ Agasisti T. (Ed.), *Management educativo alla prova. Lezioni dai dirigenti scolastici durante l'emergenza Covid-19*, Guerini Next, Milano 2020.

⁵⁴ A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Laterza, Bari 2022.

⁵⁵ R. Persi, M. Montanari (Eds.), *Dialoghi pedagogici nell'ipercomplessità. Riflessioni, suggestioni e prospettive educative*, ETS, Pisa 2022.

- scolastici, in M. Guicciardi, S. Congiu (Eds.), *Traiettorie locali e globali per costruire salute. XIV Congresso Nazionale Società Italiana di Psicologia della Salute*, Cagliari, 25-27 maggio 2023, FrancoAngeli, Milano 2023, p. 75.
- Caldin R., *Inclusione*, in L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*, Scholé, Brescia 2019, pp. 259-264.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006.
- Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L., Zoffoli R., *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Erickson, Trento 2021.
- Capaldo N., Rondanini L., *Manuale per dirigenti scolastici. Gestire e organizzare la scuola*, Erickson, Trento 2011.
- Censis. Centro Studi Investimenti Sociali, *La società italiana al 2020. 54° Rapporto Censis*, 2020, https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Sintesi_la_società_italiana_2020.pdf.
- Dainese R., "Valorizzare le differenze" per orientarsi, orientare e prevenire la dispersione scolastica, «*Studium Educationis*», XVIII (3), 2017, pp. 117-125.
- d'Alonzo L., Maggiolini S., Zanfroni E., "Gli alunni a scuola sono sempre più difficili?" *Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti* «*Italian Journal of Special Education for Inclusion*», 1 (2), 2013, pp. 77-89.
- d'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2017.
- De Carli S., *Quando la scuola non serve: dispersione implicita all'8,7%*, «*Vita*», 12.07.2023, <https://www.vita.it/quando-la-scuola-non-serve-dispersione-implicita-all87>.
- Dettori G.F., *Il disagio scolastico nella scuola secondaria di primo grado: la parola agli studenti*, «*Italian Journal of Educational Research*», (2-3), 2009, pp. 49-57.
- Dettori G.F., Letteri B., *Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze*, «*IUL Research*», 3 (5), 2022, pp. 87-102.
- Di Monaco R., *Scommettere sulle persone. Leadership distribuita per l'organizzazione smart & green, agile, lean e 4.0*, Egea, Milano 2021.
- Freeman J., Simonsen B., *Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature*, «*Review of Educational Research*», 85(2), 2015, pp. 205-248.
- Gavosto A., *La scuola bloccata*, Laterza, Bari 2022.
- Ghedini E., Scattolin G., *Creare culture inclusive. Una indagine sulle prospettive dei dirigenti scolastici*, in F. Dovigo et al. (Eds.), *Atti del Convegno «Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale»*, Università di Bergamo, Bergamo 2015, pp. 78-81.
- Giancola O., Salmieri L., *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, Roma 2023.

- Giunti C., Ranieri M., *Professionalità Dirigente e innovazione scolastica*, «Formazione & Insegnamento», XVIII, 3, 2020, pp. 376-390.
- Grazioli D., *I patti territoriali: una soluzione organizzativa a istanze educative*, «Dirigenti Scuola», 40, 2021, pp. 185-209.
- Guerini I., Montanari M., Ruzzante G., Travaglini A., *Ripensare l'inclusione scolastica durante e dopo la pandemia: alcuni spunti di riflessione*, «Form@re», 21 (3), 2021, pp. 180-190.
- Gurr D., Drysdale L., *Middle level secondary school leaders: Potential, constraints and implications for leadership preparation and development*, «Journal of Educational Administration», 51(1), 2013, pp. 55-71.
- lanes D., Cramerotti S. (Eds.), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento 2016.
- Lazzarini G., Bollani L., Caizzo E., Forte A., *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei NEET*, 2022, <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/107968>.
- Lwanga L.F., Marzo S., *Bullismo e cyberbullismo come causa della dispersione scolastica*, Gruppo Albatros, Roma 2023.
- MacBeath J., *Leadership as a subversive activity*, «Journal of Educational Administration», 45 (3), 2007, pp. 242-264.
- Medeghini R., Fornasa W., *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- MISE, *PNRR-Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, 2022, <https://www.mise.gov.it/pnrr/piano>.
- MIUR, *Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente nel sistema di istruzione*, 2014, https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf.
- MIUR, *Riduzione dei divari territoriali e contrasto alla dispersione scolastica. Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole*, 2022, <https://pnrr.istruzione.it/avviso/riduzione-dei-divari-territoriali-azioni-di-prevenzione-e-contrasto-alla-dispersione-scolastica>.
- Moliterni P., Covelli A., *Il ruolo del dirigente scolastico per la qualità dell'inclusione scolastica: la percezione degli insegnanti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 8 (1), 2020, pp. 237-259.
- Montanari M., *Lo sguardo educativo inclusivo di don Milani. Perché gli ultimi diventino primi*, «Articolo33», n. 2, 2023, pp. 29-34.
- Murray S., Mitchell J., *Teaching practices that re-engage early school leavers in further education: an Australian study*, «Journal of Further and Higher Education», 3, 2016, pp. 372-391.
- Neumerski C.M., *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), 2013, pp. 310-347.
- Openpolis, *Quanto è frequente l'abbandono scolastico tra gli alunni stranieri*, «Openpolis», 2, 2020. Retrieved September 30, 2022, from

<https://www.open-polis.it/quanto-e-frequente-labbandono-scolastico-tra-gli-alunni-stranieri>.

- Passalacqua F., *Il diritto all'istruzione tra scuola e comunità: un progetto laboratoriale di prevenzione alla dispersione scolastica*, «Education Sciences & Society», 1, 2022, pp.146-169.
- Persi R., Montanari M. (Eds.), *Dialoghi pedagogici nell'ipercomplessità. Riflessioni, suggestioni e prospettive educative*, ETS, Pisa 2022.
- Pombeni M.L. (Ed.), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma 2008.
- Riva M.G., *Per un Orientamento pedagogico e sostenibile*, in M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, PensaMultimedia, Lecce 2023, pp. 40-44.
- Rondanini L., *Il Dirigente scolastico e le alleanze educative territoriali*, in P. Crispiani (Ed.), *Il management nella scuola di qualità*, Armando, Roma 2010, pp. 101-118.
- Rossi-Doria M., Tabarelli S. (Eds.), *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*, Erickson, Trento 2016.
- Save The Children, *Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*, 2021, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_o.pdf.
- Sergiovanni T., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.
- Serpieri R., *Senza Leadership: un discorso democratico per la scuola. Discorsi e contesti della leadership educativa*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Viganò R., Brex G., Goisis C., *Per il gusto di comprendere. La didattica come risorsa contro il disagio*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Zanfroni E., Maggiolini S., d'Alonzo L., *Quando tutto è ricominciato: il ritorno a scuola degli alunni più fragili*, Esiti della ricerca FocuScuola Inclusion 20.20, «Form@re», 21 (3), 2021, pp. 25-40.

Alessia Bianco *

NGEU e PNRR
per la prevenzione ed il contrasto alla dispersione scolastica.
Uno studio comparativo.

Parole chiave: NGEU, PNRR, NEET, dispersione scolastica

Questo studio vuole proporre una lettura critico-comparativa delle principali misure in materia di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica dei paesi EU, in attuazione del Next Generation EU, il vasto ed ambizioso programma della Commissione Europea, volto a sostenere la ripresa dei Paesi membri, colpiti dalla grave crisi prodotta, dal 2019 al 2022, dalla pandemia da Sars-Cov2. Il NGEU è uno strumento programmatico, della durata di 6 anni (2021-26), che destina al segmento dell'infanzia e della gioventù risorse significative, proponendo un approccio trasversale, al fine di incidere significativamente su almeno 3 dei 6 Pilastri che lo compongono. L'articolo vuole porre attenzione ad uno specifico settore delle politiche pubbliche per le generazioni future, la prevenzione ed il contrasto alla dispersione scolastica, essendo questo uno degli ambiti, unitamente a quello della Sanità e del Welfare State, più diffusamente percepiti come strategici per la positiva ricaduta del NGEU.

Keywords: NGEU, PNRR, NEET, school dropout

This paper intends to propose a critical-comparative reading and comparison of the main measures, concerning the prevention and contrast to early school leaving in EU Countries, as implementation of the Next Generation EU, the wide and ambitious Program of the European Commission, aimed at supporting the recovery of the EU member Countries, affected by the serious crisis, produced, from 2019 to 2022, by the Sars-Cov2 pandemic. The NGEU is a temporary recovery tool, lasting 6 years (2021-26), which allocates significant resources to the childhood and youth target, proposing a transversal approach, in order to impact differentially on at least 3 of its 6 Pillars. The paper aims to pay attention to the public policies for future generations, the prevention and contrast the early school leaving, given that this issue is, together with Healthcare System and Welfare State, one of the most widely perceived issues as strategic for the achievement of the NGEU targets.

* Dirigente scolastico in posizione di comando presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito - Unità di Missione PNRR, Roma.

1. Introduzione

Le misure che i diversi Paesi membri EU hanno programmato di realizzare, tramite i singoli Piani Nazionali di Attuazione del NGEU (Next Generation EU - European Commission-21 luglio 2020), in materia di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, sono fortemente diversificate. Pertanto, una loro comparazione può fornire interessanti elementi di riflessione, anche in riferimento alle prospettive di efficacia ed efficienza di quanto previsto dall'Italia nel suo PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza).

Il PNRR è, difatti, lo strumento programmatico, della durata di sei anni (2021-2026) con cui l'Italia intende attuare le disposizioni del NGEU; è stato approvato con Decisione di esecuzione del Consiglio Europeo del 13 luglio 2021 e dedica al settore Istruzione e Formazione la Missione 4.0, esplicitando, già dalla premessa, la centralità di questo settore della Pubblica Amministrazione nel processo di ripresa sociale ed economico.

La Missione 4.0., articolata in due Componenti (M4C1-Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nidi alle università; M4C2-Dalla ricerca all'impresa) si pone, difatti, l'ambizioso obiettivo di contribuire allo sviluppo di una economia caratterizzata da alta intensità di conoscenza, stanti alcune specifiche peculiarità italiane nel contesto europeo, tra cui il più elevato alto tasso di NEET (Not in Education, Employment or Training), ossia giovani tra i 15 e i 29 anni non impegnati nello studio, nel lavoro o nella formazione (Eurostat, Report maggio 2022).

In attuazione del PNRR, a partire dall'anno scolastico 2023/24, le Istituzioni Scolastiche autonome si dotano, ad esempio, di una nuova figura strategica, denominata docente tutor, prevista dalle Linee Guida per l'Orientamento, approvate con Decr. Min. MIM 328/2022, in attuazione del PNRR (Piano Nazionale di ripresa e Resilienza) - Missione 4.0 (Istruzione e Ricerca) - Componente 1 (Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università) - Riforma 1.4 (Riforma del Sistema di Orientamento). Il docente tutor, nelle intenzioni della norma, assume la funzione strategica di costruire e mantenere un dialogo costante con lo studente, la sua famiglia e i colleghi coinvolti nell'attività didattica rivolta al singolo studente.

Inoltre, nella Scuola secondaria di primo e secondo grado, il docente tutor aiuta lo studente a:

- costruire l'e-portfolio personale in una chiave riflessiva e progettuale;
- sviluppare e documentare le competenze del singolo alunno in prospettiva del suo personale progetto di vita culturale e professionale;

-implementare e condividere riflessioni in chiave valutativa, autovalutativa e orientativa sul percorso svolto e, soprattutto, sulle sue prospettive.

Questa misura costituisce un unicum all'interno delle azioni previste dai Paesi EU, nei rispettivi Piani Nazionali attuativi del NGEU, in materia di Istruzione e Formazione, in termini di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica.

2. L'esperienza italiana: il PNRR per la prevenzione ed il contrasto alla dispersione scolastica

Nel Sistema di Istruzione e Formazione Italiano la prevenzione e lotta alla dispersione scolastica ha una densa e lunga tradizione. La Scuola nella sua autonomia (L. 59/1997 e D.P.R. 275/1999) ha in questa, come in molte altre materie, grande potere discrezionale (L. 107/2015 e connessi DD.Lgss. 59-66/2017) e il garante di questo complesso processo è il Dirigente Scolastico, che ha una diretta responsabilità, in una logica prestazionale, volta alla valutazione degli esiti dell'azione della comunità educante nel rispondere ai bisogni formativi dei discenti (D.Lgs. 59/1998; D.Lgs. 165/2001 art. 25; L. 15/2009 con D.Lgs. 150/2009; L. 107/2015).

Gli organi collegiali, indirizzati dal DS, possono specificatamente prevedere nel PTOF-Piano Triennale dell'Offerta Formativa (D.P.R. 275/1999; L. 107/2015 art. 1 co. 7, 10, 28-31, 181) molte diverse azioni, quali il prolungamento dell'orario funzionale della Scuola per attività pomeridiane o l'attivazione di efficaci sportelli o e/o IDEI-Interventi didattici educativi integrativi, anch'essi pomeridiani. Possono inoltre monitorare e autovalutare l'efficacia di queste azioni per mezzo del RAV-Rapporto di Autovalutazione (D.P.R. 80/2013 e ss.mm.ii.) e pianificare attività di correzione e miglioramento di quanto già attivato, tramite il PdM-Piano di Miglioramento (D.P.R. 80/2013 e ss.mm.ii.). Le Scuole possono inoltre aderire a reti d'ambito o di scopo (D.P.R. 275/1999; L. 107/2015 art. 1 co. 71-72) o a patti educativi di comunità (Decr. Min. 39/2020) e lavorare quindi con altre Istituzioni su tematiche comuni, sviluppando e condividendo buone pratiche, anche al fine di accedere alle necessarie forme di finanziamento (ad esempio i Fondi Strutturali e di Investimento 2021-27 o le risorse PNRR 2021-26). Ciò impone un grande impegno non solo strettamente economico, ma anche di risorse umane, logistiche, strumentali e funzionali; difatti, tali iniziative, per essere efficaci, devono agire su medio-lungo termine e, quindi, rappresentano un significativo investimento soprattutto di capitale umano.

Il tema dell'evasione scolastica si correla strettamente con la dispersione scolastica, che di recente ha visto un suo approfondimento anche epistemologico, per tramite dell'introduzione di una sua duplice connotazione, che vede l'emergere della dispersione scolastica implicita accanto alla dispersione scolastica esplicita. La dispersione scolastica implicita, come noto, è il fenomeno per il quale i giovani, pur avendo conseguito un titolo di studio, dimostrano di possedere competenze di base significativamente inferiori rispetto a quelle attese al termine del ciclo di formazione scolastica svolto. La misura di questo fenomeno ha avuto avvio di recente, per tramite delle rilevazioni standardizzate dell'INVALSI-Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Rapporto Nazionale Prove Invalsi 2022, luglio 2022), secondo cui la dispersione scolastica implicita ha seguito nell'ultimo triennio il seguente andamento: anno 2019: 7,5%; anno 2020: non rilevato; anno 2021: 9,8% anno 2021; 9,7%, dando una qualche evidenza dell'impatto, anche su questa tematica, della crisi pandemica del periodo 2019-2022. Molto dibattuta è, a tal proposito, la circostanza per cui, nel prossimo futuro gli esiti delle rilevazioni standardizzate INVALSI potrebbero tendere a divenire uno strumento non più solo di rilevamento ed osservazione degli apprendimenti, ma anche di orientamento del decisore politico. In tale direzione sembrerebbe, ad esempio, orientarsi la scelta di ripartire alle singole Istituzioni Scolastiche alcune delle risorse del PNRR, di cui al Decr. Min. 170/2022, con cui la computazione e l'assegnazione dei fondi è avvenuta anche in considerazione della dispersione implicita, quantificata, in parte, anche per tramite degli esiti delle prove standardizzate Invalsi (attribuendo un peso del 70% al tasso di fragilità degli apprendimenti - dispersione implicita, ossia incidenza percentuale di studenti con bassi esiti in italiano e matematica).

Inoltre, dai Dati Istat 2021,¹ risulta che in Italia la percentuale di giovani tra i 25 e 34 anni diplomati e laureati sia del 37% (la media UE-2021 è del 41%) e i giovani NEET siano l'11.4% (la media UE-2021 è del 10.3%); l'Italia, pertanto, necessita di intervenire su entrambi questi indicatori, attraverso misure di prevenzione e lotta all'abbandono scolastico.

In questo scenario si pone il PNRR, che dedica al settore Istruzione e Formazione la Missione 4.0, ma già dalla premessa è esplicitata la centralità del Settore Scuola e Formazione nel processo di ripresa sociale ed economico del Paese, ad esempio ricordando che l'Italia è il Paese dell'UE con il più elevato alto tasso di NEET-Not in Education, Employment or Training, ossia giovani tra i 15 e i 29 anni non impegnati nello studio, nel

¹ Rapporto Istat 2021. cfr. <https://www.istat.it/it/istruzione-e-formazione>.

lavoro o nella formazione (dati Eurostat, Report maggio 2022)². La Missione 4.0 è articolata in due Componenti: M4C1-Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nidi alle università; M4C2-Dalla ricerca all'impresa. Pertanto, la Componente, che più direttamente riguarda il Sistema di Istruzione e Formazione, è la Componente M4-C1, che concorre, unitamente alla seconda, ad implementare lo sviluppo di una economia caratterizzata da alta intensità di conoscenza. Le misure del PNRR per la Scuola sono volte a intervenire sulle seguenti criticità: carenze strutturali nell'offerta di servizi di educazione e istruzione primarie; gap nelle competenze di base; alto tasso di abbandono scolastico e divari territoriali; bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario; skills mismatch tra istruzione e domanda di lavoro; ridotta domanda di innovazione. Nel 2022 il Ministero dell'Istruzione ha attivato una piattaforma, denominata FUTURA-La scuola per l'Italia del domani, volta a collegare le diverse azioni attivate dal PNRR, grazie a risorse nazionali ed europee per una Scuola innovativa, sostenibile, sicura e inclusiva, per il tramite di 6 riforme e 11 linee di investimento. Di particolare utilità per le Istituzioni Scolastiche è il documento "FUTURA-Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle Scuole Missione 4.0-Componente 1 - Investimento 1.4", che guida le Scuole autonome nella realizzazione di azioni finalizzate a due obiettivi: la riduzione dei divari territoriali; il contrasto alla dispersione scolastica.

Vista la complessità ed articolazione delle misure del PNRR, specificatamente rivolte al settore Scuola, le attività, che sono orientate in modo diretto, indiretto o trasversale, ai fini della prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, si possono, quindi, sinteticamente raggruppare nelle seguenti macro-aree:

- A. la formazione del personale docente
- B. il ruolo del docente orientatore
- C. il ruolo del docente tutor
- D. Le misure in materia di istruzione tecnica e professionale
- E. Il ciclo della valutazione della Scuola tra SNV e PNRR

A. la formazione del personale docente

All'interno della Missione 4.0 del PNRR, dedicato al Settore Istruzione e Formazione, sono previste, tra molte altre, una serie di attività finalizzate allo sviluppo professionale continuo e alla promozione della carriera del personale scolastico. A tal fine si ricorda che in Italia gli insegnanti ultracinquantenni sono il 56% (a fronte di una media Ocse-2023 del 36%) e gli insegnanti con età inferiore a trenta anni solo il 2.5% (a fronte di una

² Rapporto Eurostat 2022. cfr. <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-flagship-publications/-/ks-09-22-019>.

media Ocse-2023 del 13%), risultando pertanto il paese Ocse maggiormente afflitto dal fenomeno della gentrificazione professionale nel settore scolastico³.

Tra le principali azioni del PNRR, a ciò volte, vi è la costituzione della Scuola di Alta Formazione e Formazione Continua (PNRR - Missione 4.0-Competenza C1-Riforma 2.2), istituita, con tre compiti specifici, da svolgere anche con la collaborazione dell'INVALSI e dell'INDIRE:

1. promuovere e coordinare la formazione in servizio dei docenti di ruolo;
2. dirigere e indirizzare le attività formative dei Dirigenti Scolastici, e degli ATA, DSGA incluso;
3. svolgere la formazione continua, sia obbligatoria sia incentivata, degli insegnanti.

Tra le altre azioni attuative del PNRR, finalizzate alla formazione del personale docente, vi sono le Scuole Polo per la Formazione, i Poli Formativi e la promozione dei numerosissimi percorsi formativi, disponibili sulla piattaforma Futura e in ambiente Sofia.

Il complesso di tali iniziative si pone in tre ampie aree di sviluppo:

1. accompagnamento della funzione docente per la riduzione dei divari territoriali negli apprendimenti e per la prevenzione della dispersione scolastica;
2. potenziamento del multilinguismo e delle discipline STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics-National Science Foundation 2001) e STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics-Partnership for 21st Century Learning 2009);
3. didattica digitale integrata e trasformazione digitale dell'organizzazione scolastica.

Le azioni disposte dal PNRR sono, tra l'altro, coerenti con:

1. il previgente quadro normativo che, per il personale docente, definisce, per tramite del Piano di Formazione Docenti, la formazione in servizio dei docenti di ruolo come obbligatoria, permanente e strutturale (co. 124 art. 1 L. 107/2015);
2. le norme pattizie, che, per il personale ATA, regolamentano la formazione e l'aggiornamento, per tramite del Sistema di Formazione del personale ATA (art. 63-64 CCNL2007; art. 44 CCNL2009, CCNL2023 e ss.mm.ii.).

B. il ruolo del docente orientatore

Tra le molte azioni previste dal PNRR, una delle prime a trovare fattiva attuazione già dall'anno scolastico 2023/24 è la Riforma 1.4 (Riforma del

³ Rapporto Ocse "Education at glance-OECD Indicators", settembre 2023. cfr. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e13bef63-en.pdf?expires=1694588625&id=id&accname=guest&checksum=53EA09229C127420A8A2D79394AB52FF>.

Sistema di Orientamento), che vede, tra l'altro, l'istituzione della figura del docente orientatore. In attuazione delle Linee guida per l'Orientamento, adottate con Decr. Min. MIM n. 328 del 22/12/2022⁴ e ss.mm.ii., l'orientamento è un'attività programmatica di valore strategico, in quanto capace di contribuire alla riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico, attraverso un rafforzamento del raccordo tra il primo e il secondo ciclo di istruzione e formazione. In questo scenario il docente orientatore diviene una figura cardine della Scuola, avendo il compito di gestire e integrare i dati della Piattaforma Digitale Unica per l'Orientamento con quelli specifici, raccolti nei differenti contesti territoriali ed economici, anche al fine di metterli a disposizione degli shareholders della comunità scolastica (docenti e docenti-tutors, famiglie e studenti) e degli stakeholders (enti territoriali, associazioni, etc.).

In questo contesto, assume specifico rilievo il ruolo del Dirigente Scolastico, che ha la responsabilità di favorire e guidare i seguenti processi:

- implementazione del PTOF d'Istituto, in merito alle azioni e progettualità in tema di orientamento (art. 1 co. 14 L. 107/2015 di riforma dell'art. 3 del DPR 275/1999) e del Contratto Integrativo d'Istituto (art. 7 e 22 co. 4 let. c del CCNL 2016/18);
- individuazione/selezione del/i docente/i orientatore/i (D.Lgs. 165/2001; DI 189/2018; Quaderno MIUR 3/2020- vers. 1-nov.2020), secondo specifici criteri selettivi (Nota MIM 958 del 05/04/2023);
- erogazione della formazione (percorsi di formazione online INDIRE-Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa, da 20 ore - Nota MIM 958 del 05/04/2023);
- coordinamento, avvio, monitoraggio in itinere, valutazione finale dell'attività svolta ed erogazione della retribuzione accessoria correlata (art. 1 co 561 L. 197/2022).

Questo processo deve, tra l'altro, avvenire nel rispetto delle competenze degli Organi Collegiali, specificatamente il Collegio dei Docenti, per gli aspetti educativo-formativo-didattici, e il Consiglio d'Istituto, per quanto concerne la policy generale della Scuola, oltre che ponendo attenzione alle prerogative di tipo sindacale, per tramite della contrattazione integrativa d'Istituto (CCNL 2016/18, CCNL 2023 e ss.mm.ii.).

In tale prospettiva e in considerazione del fatto che il docente orientatore assume un ruolo strategico anche nei confronti dei docenti e delle famiglie, appare utile, stante anche il carattere innovativo e sperimentale

⁴ D.M. n. 328/2022: Linee guida per l'orientamento scolastico 2023 di contrasto alla dispersione scolastica, per la formazione dei docenti, docenti tutor e moduli curriculari di orientamento, quali priorità strategiche per la Scuola.

di questa azione, che il DS abbia cura di attivare un'iniziativa di rilevamento in itinere e finale del grado di soddisfacimento degli utenti in relazione alle aspettative attese; ciò allo scopo di valutare l'efficacia e l'efficienza dell'attività svolta e, in una visione prospettica, favorire azioni di riflessione della comunità educante, in merito ai processi di miglioramento continuo ed ottimizzazione dell'offerta dei servizi di istruzione proposti dalle singole Istituzioni Scolastiche.

C. il ruolo del docente tutor

A partire dall'anno scolastico 2023/24 le Istituzioni Scolastiche autonome si dotano di una nuova ulteriore figura strategica, denominata docente tutor, prevista dalle Linee Guida per l'Orientamento, approvate con Decr. Min. MIM 328/2022, in attuazione del PNRR - Missione 4.0 (Istruzione e Ricerca) - Componente 1 (Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università) - Riforma 1.4 (Riforma del Sistema di Orientamento). La Nota MIM 958 del 05/04/2023 fornisce le prime indicazioni in merito alle caratteristiche del profilo del docente tutor, che assume la funzione strategica di costruire e mantenere un dialogo costante con lo studente, la sua famiglia e i colleghi coinvolti nell'attività didattica rivolta al singolo studente. Inoltre, nella Scuola secondaria di primo e secondo grado, il docente aiuta lo studente a:

- costruire l'e-portfolio personale in una chiave riflessiva e progettuale;
- sviluppare e documentare le competenze del singolo alunno in prospettiva del suo personale progetto di vita culturale e professionale;
- condividere riflessioni in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa sul percorso svolto e, soprattutto, sulle sue prospettive.

Il docente tutor, inoltre, si pone quale consigliere delle famiglie, nei momenti di scelta dei percorsi formativi o delle prospettive professionali dello studente.

Anche per tale ragione, è un attore cruciale nelle azioni che le Scuole possono mettere in campo, in materia di lotta e soprattutto di prevenzione alla dispersione scolastica, con particolare riferimento ai fenomeni di elusione scolastica.

L'evidente innovatività e centralità di questa figura, nella relazione privilegiata con i singoli docenti e le loro famiglie, ha suggerito la messa in campo di specifiche azioni, volte alla costruzione e al sostegno di queste figure di sistema, di cui è promotore e responsabile il Dirigente Scolastico. Anche questo processo avviene nel rispetto delle competenze del Collegio dei Docenti e del Consiglio d'Istituto e delle prerogative in materia sindacale (CCNL 2016/18, CCNL 2023 e ss.mm.ii.).

Il DS ha, inoltre, il compito di integrare questa nuova risorsa nel più complesso insieme delle figure di sistema della scuola, potendo così

anche contribuire al denso e molto attuale dibattito relativo all'introduzione delle figure di middle management e middle leadership nella Scuola.

In secondo luogo, il DS ha la responsabilità di assicurarsi che la modulazione di questa figura, sebbene nell'alveo dell'autonomia delle singole Istituzioni Scolastiche (L. 59/1997, DPR 275/1999, L. 107/2015 e ss.mm.ii.), avvenga nel rispetto di dettagliati criteri comuni, di cui al Decr. MIM 63 del 05/04/2023 e correlata Nota MIM 958 del 05/04/2023.

Difatti, il DS deve garantire:

- la corretta individuazione della numerosità di docenti tutors (1 tutor per raggruppamenti di minimo di 30 e massimo 50 studenti) e loro selezione (secondo i seguenti requisiti: anzianità, esperienza, disponibilità);
- la partecipazione alla formazione dei docenti tutors (percorsi di formazione, organizzati da INDIRE, articolati in moduli della durata di 20 ore, fruibili online in modalità sincrona e asincrona);
- la fattiva attuazione delle iniziative correlate (attività curricolari di orientamento destinate, dall'anno scolastico 2023/2024, almeno e prioritariamente agli studenti delle circa 70 mila classi del secondo biennio e dell'ultimo anno della Scuola secondaria di secondo grado);
- la corretta remunerazione di natura accessoria (compenso compreso tra 2.850 e 4.750 euro lordo Stato), in esito alla positiva valutazione dell'incarico svolto.

D. Le misure in materia di istruzione tecnica e professionale

Il PNRR interviene anche in merito all'Istruzione tecnica e professionale. Nello specifico la L. 99/2022 modifica e potenzia gli Istituti Tecnici Superiori, ridefiniti come Istituti Tecnologici Superiori o ITS-Academies, allo scopo di offrire una formazione maggiormente rispondente alle esigenze del settore produttivo nazionale, anche in coerenza con il Piano Nazionale Industria 4.0, oltre che in considerazione delle esigenze e caratteristiche produttive dei territori. In materia di certificazione delle competenze, la riforma prevede che alla certificazione delle competenze in uscita, che si ottiene al termine del secondo biennio del percorso di istruzione tecnica (terzo livello dell'EQF-Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente del 2008, novellato nel 2017) si aggiunga un'ulteriore certificazione, che lo studente acquisisce al termine del quarto anno, la quale però non trova rispondenza, al momento, nell'EQF del 2008, novellato nel 2017. Circa l'istruzione professionale, già oggetto di recente intervento di riordino (D.Lgs. 61/2017, attuativo della L. 107/2015), il PNRR prevede una revisione finalizzata alla personalizzazione dei percorsi, alla lotta alla dispersione scolastica (esplicita ed implicita) e a favorire la transizione verso il mondo del lavoro.

Un ulteriore elemento di novità è la continuità con le lauree ad orientamento professionale ed abilitanti, di cui alla L. 163/2021, da perseguire tramite strumenti premiali, quali il riconoscimento di crediti formativi, che gli studenti delle classi terminali maturano nell'ambito dei tirocini.

Detto scenario trova conferma nelle “Linee guida per la programmazione e attuazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale (lefp) e di istruzione e formazione tecnica superiore (lfts) in modalità duale”, approvato con Decr. Min. 136/2022 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, attuativo della Missione4-ComponenteC.1- Intervento1.4, che potenzia il sistema duale, inteso come modalità di apprendimento, che alterna ed integra attività formative in contesto tradizionale con momenti di formazione.

Il potenziamento dell'istruzione tecnica e professionale pratica costituisce, quindi, una misura di grande rilievo nel più esteso complesso di misure volte alla prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, in quanto vuole incidere su alcuni dei maggiori fattori di rischio connessi all'abbandono scolastico, tra cui la scarsa motivazione allo studio e la percezione di scarsa coerenza tra la formazione scolastica ed il mercato del lavoro.

E. Il ciclo della valutazione delle Scuole tra SNV e PNRR

Il processo di valutazione delle Istituzioni Scolastiche, per come definito dall'art. 6 del D.P.R. 80/2013 e dalla correlata Diret. MIUR 11/2014, si articola in quattro fasi, con valenza circolare e ciclica (autovalutazione, valutazione esterna, azioni di miglioramento, rendicontazione sociale).

La valutazione si avvale di tre strumenti strategici fondamentali: il PTOF, il RAV e il PdM. Le quattro priorità strategiche del SNV-Sistema Nazionale di Valutazione (D.PR. 80/2013 e ss.mm.ii.) sono il miglioramento degli apprendimenti, per il tramite di quattro obiettivi:

- rafforzamento delle competenze di base degli studenti;
- riduzione della dispersione scolastica;
- riduzione delle differenze tra Scuole/territori nei livelli di apprendimento degli studenti;
- valorizzazione degli esiti a distanza degli apprendimenti.

Il PNRR implementa e riordina queste finalità, individuando tre macro-obiettivi:

1. ridurre il tasso di dispersione scolastica (implicita ed esplicita);
2. migliorare le competenze di base;
3. ridurre il divario territoriale.

Questa diretta connessione tra SNV e PNRR è ben esplicitata dalla Nota MIM 23940/2022 “Sistema Nazionale di Valutazione (SNV)- Indicazioni

operative in merito ai documenti strategici delle Istituzioni Scolastiche per il triennio 2022-2025” (Rapporto di Autovalutazione, Piano di Miglioramento, Piano Triennale dell’Offerta formativa, Rendicontazione sociale), con cui le Scuole sono sollecitate ad implementare ed ottimizzare il PTOF-Piano Triennale dell’Offerta Formativa per il triennio scolastico 2022-25.

Questa Nota rimanda alle indicazioni, di cui alla Nota dell’Unità di Missione per il PNRR-MI n. 60586/2022 “Orientamenti per l’attuazione degli interventi nelle Scuole”, la quale prevede che le Scuole, altresì in rete tra loro e confrontandosi con gli attori territoriali, progettino, anche per il tramite dei patti educativi di comunità, le azioni per l’attuazione degli investimenti PNRR, tenendo conto dell’analisi di contesto e degli esiti del Rapporto di Autovalutazione della Scuola.

Tale processo, piuttosto innovativo, di coordinamento osmotico tra SNV e PNRR è favorito dalla diretta rispondenza tra gli Indicatori e Descrittori del RAV e i Risultati Attesi degli Interventi PNRR-Istruzione, di cui al D.M. 170/2022⁵, con particolare riferimento al Piano di Riduzione dei Divari Territoriali e al Piano Scuola 4.0, tra le cui azioni sono ricorrenti quelle finalizzate alla prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica.

3. Piani Nazionali dei Paesi membri UE di attuazione del NGEU, in materia di e dispersione scolastica

Il NGEU-Next Generation EU (Recovery Plan for Europe - European Commission), approvato dal Consiglio Europeo nel luglio 2020 ed adottato dalla Commissione europea, è il Programma Europeo, della durata di sei anni (2021-2026), con cui l’Unione Europea vuole sostenere la ripresa e lo sviluppo dei Paesi membri, colpiti dalla pandemia da Sars-Cov2.

Il NGEU, quindi, si pone come uno strumento dal grande potenziale e caratterizzato da molti elementi di innovatività e sperimentazione, sia di metodo che di merito.

Nello specifico, il Programma, fondandosi sui consolidati principi dell’autonomia e della sussidiarietà dei Paesi membri EU, non propone azioni ed attività, ma obiettivi quali-quantitativi misurabili (targets) da perseguire in tempi definiti (milestones), che i Paesi membri decidono di perseguire adottando specifici Piani Nazionali di attuazione del NGEU. Da questo approccio di fondo deriva la grande variabilità con cui i Paesi membri hanno deciso, anche con riferimento al settore Istruzione e Formazione, di dare attuazione al NGEU.

⁵ D.M. n. 170/2022: PNRR-Criteri riparto risorse azioni di prevenzione e contrasto dispersione scolastica.

Per tali ragioni, può risultare interessante conoscere alcune delle principali misure, previste in questo ambito, dai diversi Paesi membri, anche allo scopo di tentare di acquisire una più estesa cognizione critico-comparativa delle scelte italiane in materia, compiute con il PNRR.

La disciplina è complessa anche perché, il NGEU affronta, in parte, sfide che le politiche comuni europee hanno già da diversi anni posto come strategiche, anche in materia di promozione del capitale umano, specialmente quello giovanile.

A solo titolo esemplificativo, si ricorda la Strategia EU 2020, un importante programma dell'Unione Europea, approvato nel lontano 2010, che aveva come obiettivo l'occupazione e la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, sebbene non entrasse nello specifico delle politiche educative dei Paesi membri.

La Strategia EU 2020 poneva una sfida prestazionale che, tra le molte cose, proponeva di intervenire sul fenomeno dell'evasione ed elusione scolastica, ponendo degli obiettivi quali-quantitativi piuttosto ambiziosi. Ad esempio, la Strategia EU 2020 richiedeva che:

- la percentuale di giovani diplomati o laureati in fascia di età 18-35 anni divenisse entro il 2020 non inferiore al 40%;

- la percentuale di giovani NEET scendesse entro il 2020 a non più del 10%.

Il perseguimento solo parziale degli obiettivi della Strategia EU 2020 costituisce una delle principali sfide, raccolte anche dal NGEU, in materia di giovani NEET e, quindi, anche di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica.

Entrando più nel dettaglio dei molti diversificati Piani Nazionali attuativi del NGEU degli altri Paesi membri UE, una prima differenza macroscopica riguarda la quota parte percentuale che detti Piani destinano al Settore Istruzione e Cura dell'Infanzia sul totale del finanziamento NGUE.

Il grafico 1 (fig. 1) evidenzia il fatto che vi sono Paesi i quali, a fronte di una media EU pari al 33%, destinano a questo settore una parte significativa delle risorse NGUE loro assegnate (Croazia 53%, Cipro 50%); tra questi vi è l'Italia (Italia 40%).

Altri Paesi membri, di contro, hanno previsto, all'interno dei loro Piani Nazionali di attuazione del NGUE, di destinare al Settore Istruzione e Cura dell'infanzia solo risorse molto marginali (Finlandia 3%); altri ancora hanno deciso di non destinare alcuna risorsa a questo settore (Danimarca, Estonia, Lussemburgo 0%).⁶

⁶ Il grafico è stato elaborato da dati tratti da: https://ec.europa.eu/economy_finance/recovery-and-resilience-scoreboard/index.html?lang=en. (Austria 34%, Belgio 46%, Bulgaria 43%, Croazia 53%, Cipro 50%, Repubblica Ceca 39%, Danimarca 0%, Estonia 0%, Finlandia 3%, Francia 15%, Germania 34%, Grecia 27%, Irlanda 31%, Italia 40%, Lettonia 38%, Lituania 49%, Lussemburgo 0%, Malta 48%, Paesi Bassi 53%, Polonia 33%, Portogallo 15%, Romania 49%, Slovacchia 41%, Slovenia 45%, Spagna 26%, Svezia 33%, Ungheria 41%, Media EU 33%).

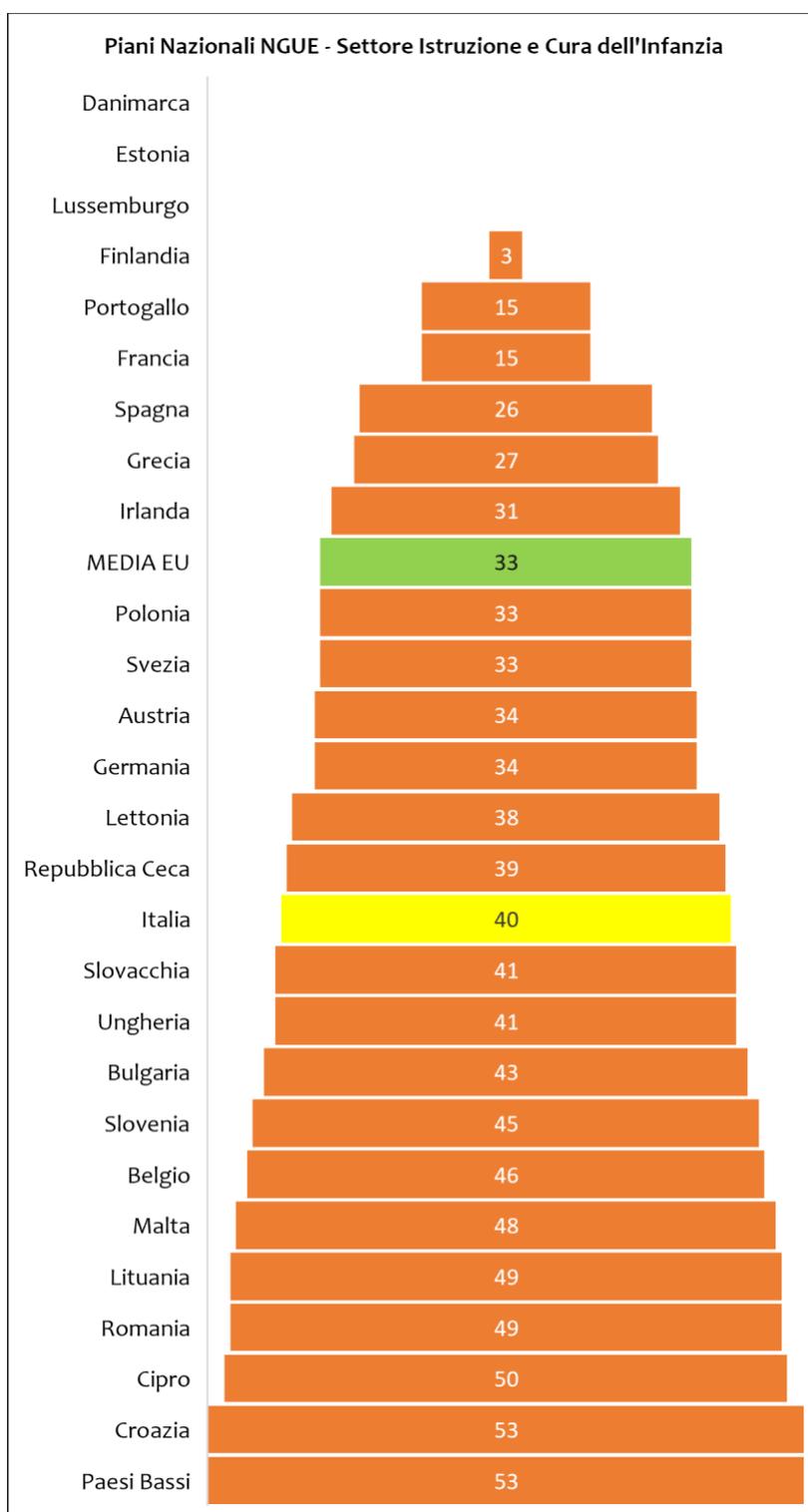


Fig. 1 Quota parte dei finanziamenti al settore Istruzione nei Piani Nazionali NGUE.

Per tentare di comprendere parte delle ragioni di questa scelta, può essere utile comparare il grafico 1 (fig. 1) con il grafico 2 (fig. 2), che rappresenta la prestazionalità dei Sistemi di Istruzione e Formazione dei differenti Paesi membri EU. Tra i molti possibili aspetti, che connotano la qualità dei Sistemi di Istruzione e Formazione dei Paesi membri EU, si è scelto, nell'elaborazione del grafico 2, di porre attenzione alle Rilevazioni internazionali OCSE-PISA 2022 (Programme for International Student Assessment-Organization for Economic Co-operation and Development OECD), per due ragioni: rilevano le competenze degli studenti in lettura, matematica e scienze (si è scelto il focus su matematica-livello3, perché disciplina meno affetta, rispetto ad altre, dalle specificità culturali dei differenti Paesi); effettuano una rilevazione estensiva delle competenze dei quindicenni, età questa particolarmente esposta al rischio di avvio all'elusione e abbandono scolastico⁷. Si è, infine, scelto di utilizzare i risultati dell'Indagine Ocse-Pisa del 2022, ossia il primo rilevamento post-pandemia da Sars-Cov2 (proponendo anche qualche elemento di raffronto con la rilevazione precedente del 2018), così da delineare un quadro il più possibile aggiornato, che tenga conto delle conseguenze, al momento sul breve termine, che ha portato la pandemia. L'analisi comparativa tra i due grafici mostra una prevedibile rispondenza tra la quota parte percentuale che detti Piani destinano al Settore Istruzione e Cura dell'Infanzia sul totale del finanziamento NGUE e la qualità dei Sistemi di Istruzione e Formazione dei Paesi membri EU. A solo titolo esemplificativo, la Danimarca che ha una elevata prestazionalità rispetto alle Rilevazioni Pisa (dati Ocse Pisa 2018: 28.8%; dati Ocse Pisa 2022: 28.2%); non destina alcuna risorsa al Settore Istruzione (Piano Naz. NGEU: 0%). Di contro, la Romania che ha una bassa prestazionalità rispetto alle Rilevazioni Pisa (dati Ocse Pisa 2018: 17.3%; dati Ocse Pisa 2022: 15.1%) destina ingenti risorse al Settore Istruzione (Piano Naz. NGEU: 49%). Vi sono, in questo quadro, delle interessanti eccezioni, tra cui l'Italia, che ha una prestazionalità, rispetto alle Rilevazioni Pisa, maggiore della media EU (dati Ocse Pisa 2018: 26.5% e Media UE 2018: 23.8%; dati Ocse Pisa 2022: Italia: 23.6% e Media UE 2022: 22.9%) e, tuttavia, ha scelto di destinare al Settore Istruzione risorse superiori alla media EU (Piano Naz. NGEU: Italia: 40.0%; Media UE 2022: 22.9%). Una buona notizia. Apparentemente.

⁷ Il grafico è stato elaborato da dati tratti dal Rapporto *Pisa 2022 Results: The State of Learning and Equity in Education* (vol. 1), pubblicato il 5 dicembre 2023 e disponibile al seguente link: <https://www.oecd.org/pisa/>. (Austria 24.2%, Belgio 22.4%, Bulgaria 15.8%, Croazia 21.4%, Cipro 20.0%, Danimarca 28.2%, Estonia 27.8%, Finlandia 28.0%, Francia 23.3%, Germania 22.1%, Grecia 19.8%, Irlanda 27.5%, Italia 23.6%, Lettonia 27.3%, Lituania 23.2%, Lussemburgo 20.3%, Malta 21.1%, Paesi Bassi 21.2%, Polonia 23.6%, Portogallo 21.3%, Repubblica Ceca 22.7%, Romania 15.1%, Slovacchia 22.3%, Slovenia 24.8%, Spagna 22.9%, Svezia 25.2%, Ungheria 23.4%, MEDIA EU 22.9%, MEDIA OCSE 22.4%)

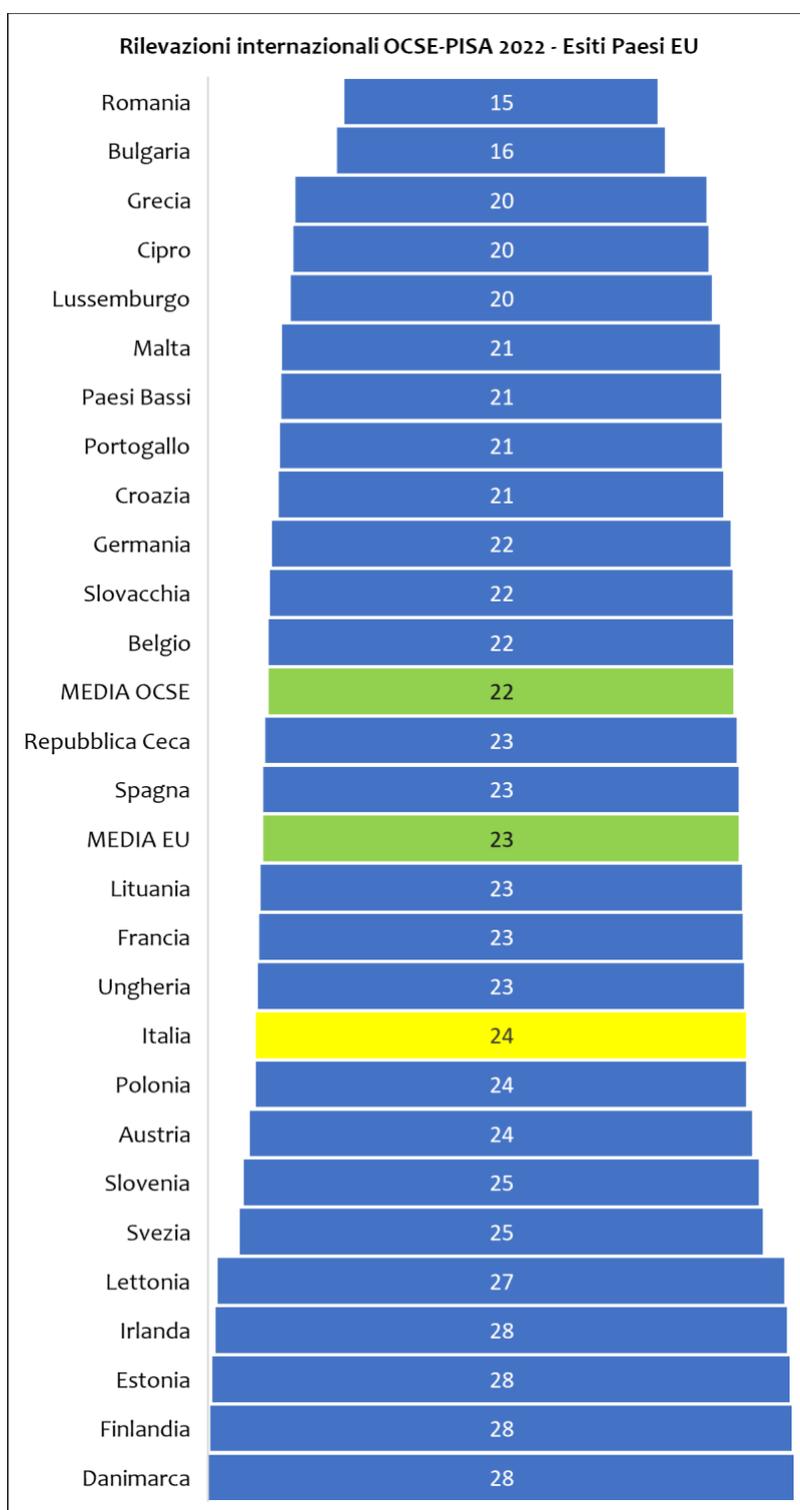


Fig. 2 Rilevazioni internazionali OCSE-PISA-2022 - Esiti Paesi EU. Matematica-livello3.

Apparentemente, perché la vexata quaestio della prevenzione e del contrasto alla dispersione scolastica è una medaglia a due facce: da un lato i giovani che la Scuola, bene o male, la frequentano e che le rilevazioni, come quella OCSE Pisa riescono, quindi, in qualche modo ad indagare; dall'altro lato giovani che la Scuola non la frequentano abbastanza o, peggio, non la frequentano più.

Per tale ragione è utile aggiungere un ulteriore elemento conoscitivo quali-quantitativo, relativo ai giovani cosiddetti NEET, che sono la grande emergenza sociale del nostro Paese, in materia di politiche scolastiche, per almeno due motivi: sono tanti, solo la Romania fa peggio in Europa (fig. 3); sono trasparenti.



Fig. 3 Rilevazione Euro-Istat 2022.⁸

I NEET italiani sono trasparenti anche perché è difficile trovare indagini che possano fornire dati, soprattutto di tipo monitorativo, utili a capire come vivono e cambiano i nostri giovani NEET, soprattutto in età scolastica (15-19 anni). Ad es., rispetto ai loro coetanei che frequentano la Scuola o a loro stessi prima che abbandonassero la Scuola, i NEET: quante ore al giorno trascorrono sui social? qual è il loro indice di massa corporea? fanno volontariato? frequentano i nonni? dormono bene? si prendono cura di un animale da compagnia? qual è il loro livello di rischio (in termini di pericolosità, vulnerabilità ed esposizione) alle dipendenze? fanno sport? quanti amici hanno che frequentano la Scuola e con loro cosa condividono? usano il filo interdentale? quanti giorni in un mese si sentono amati? arrabbiati? annoiati?

⁸ Il grafico è tratto da: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training.

Anche il termine NEET, che è una somma di “no” (non studiano, non lavorano, non si formano), rappresenta, intrinsecamente, un po' una sconfitta. Molte azioni del PNRR, nella Missione 4.0, dedicate al Settore Istruzione e in parte analizzate in queste pagine, ma anche ad es. nella Missione 5, rivolta all'Inclusione e Coesione, hanno il merito di affrontare questo tema e dare qualche strumento per poter rispondere.

4. Conclusioni

La prevenzione ed il contrasto alla dispersione scolastica si fa prioritariamente a Scuola e in questo, come sopra in parte rappresentato, l'Italia ha visto virtuosamente destinare, nel suo Piano Nazionale di Attuazione del NGUE, risorse ingenti, azioni interessanti e attività innovative, anche a confronto con quanto previsto dai Piani Nazionali di Attuazione del NGUE di altri Paesi membri EU, come sopra, in parte, si è tentato di descrivere.

Ma per chi dalla Scuola rifugge, il contrasto alla dispersione scolastica, visto che in questo caso di prevenzione non si può più parlare, come si fa? La Scuola come raggiunge efficacemente chi a Scuola non ci va più? Che sinergia possibile si attua tra la Scuola e gli altri attori istituzionali del più complesso sistema di welfare state?

In tale prospettiva nel 2022 il Ministero per le politiche giovanili, in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, il Ministero per le pari opportunità e la famiglia, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e il Ministero della salute, ha promosso il PianoNeet2022 (Neet working. Piano di emersione e di orientamento dei giovani inattivi), rispetto a cui, però, sembrano essere disponibili scarsi elementi conoscitivi, per comprendere il contributo quali-quantitativo fornito dal Ministero dell'istruzione. È, quindi, anche, probabilmente, una questione di cultura organizzativa dei processi decisionali; in tale prospettiva, è forte anche la tentazione di vedere in questa così complessa tematica, che si fonda sulla necessaria sinergia tra contrasto alla dispersione scolastica e la promozione di efficaci politiche giovanili, un esempio applicativo tipico della garbage can theory.⁹ Rispetto a quest'ultimo aspetto, evidentemente strategico, il PNRR, come non poca parte dei Piani Nazionali di Attuazione del NGEU degli altri Paesi membri EU, non rappresenta, probabilmente, una risposta pienamente efficace.

⁹ Per garbage can theory si intende, in un sistema complesso, un modello decisionale ove l'organizzazione o le organizzazioni assumono decisioni, attuando processi decisionali confusi, perché poco aderenti agli obiettivi assegnati e scarsamente consapevoli degli elementi che influenzano le decisioni.

Bibliografia essenziale

- Aina C. et al., *Even more discouraged? The NEET generation at the age of COVID-19*, GLO, Global Labor Organization (GLO) -Discussion Paper, n. 863.
- Borchardt S., Buscaglia D., Barbero Vignola D., Maroni M., Marelli L., *A Sustainable Recovery for the EU. A Text Mining Approach to Map the EU Recovery Plan to the Sustainable Development Goals*, Publications Office of the European Union, Lussemburgo 2020.
- Bush T., *Theories of Educational Leadership and Management*, SAGE Publications, Thousand Oaks 2020.
- Krzaklewska E., Martelli A., Pitti I., *Next Generation EU as a (more) youth-friendly Europe?*, in « *International Review of Sociology* », vol. XXXIII, n. 1, 2023, pp. 53-62.
- Lamanna J., *School middle leadership: A systematic review*. in « *Educational Management Administration & Leadership* », vol. LI, n. 2, 2023, pp. 270-288.
- Thore Gravesen D (Ed.), *Methods, Theories and Practices from the Perspectives of Young People*, Emerald Publishing Limited, Bingley 2021.

Webgrafia essenziale

- AgenziaCT, Dossier Istruzione 2023 [Agenzia per la Coesione Territoriale Dossier tematico sulla spesa pubblica in Italia nei settori economici dei Conti Pubblici Territoriali - Settore Istruzione - Aprile 2023]
<https://www.agenziacoesione.gov.it/sistema-conti-pubblici-territoriali/> (ultimo accesso: 16.11.2023).
- EIGE, Report 2022 [Gender Equality Index Report of the European Institute for Gender Equality - October 2022]
<https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2022/IT> (ultimo accesso: 09.11.2023).
- European Commission, Communication 2023 [European Commission, Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. Recovery and Resilience Facility: Two years on A unique instrument at the heart of the EU's green and digital transformation - February 2023]
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023DC0099> (ultimo accesso: 27.10.2023).
- Eurostat, Report 2022 [Sustainable development in the European Union - Monitoring Report on progress towards the SDGs in an EU context - May 2022]
<https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-flagship-publications/-/ks-09-22-019> (ultimo accesso: 09.11.2023).
- ISTAT, Report 2022 [Istituto Nazionale di Statistica. Censimento permanente delle Istituzioni pubbliche 2020: risultati definitivi - dicembre 2022]
<https://www.istat.it/it/files/2022/12/Report-censimento-istituzioni-pubbliche-2020.pdf> (ultimo accesso: 29.10.2023).

MEF, Report 2023 [Uguaglianza di genere e intergenerazionale nei Piani nazionali per la ripresa e resilienza dei Paesi europei - Marzo 2023]

https://www.rgs.mef.gov.it/_Documenti/VERSIONE-I/Pubblicazioni/Uguaglianza-di-genere-e-intergenerazionale-nei-PNRR-dei-Paesi-europei.pdf (ultimo accesso: 25.10.2023).

OCSE, Report 2023 [Education at a Glance 2023-OECD Indicators, September 2023]

<https://www.oecdilibrary.org/docserver/e13bef63en.pdf?expires=1694588625&id=id&accname=guest&checksum=53EA09229C127420A8A2D79394AB52FE> (ultimo accesso: 13.11.2023).

Gennaro Balzano, Vito Balzano *

***Clima, approccio e progettualità integrate per contrastare
la dispersione scolastica.******Un esempio di itinerario di cura per costruire comunità*****Parole chiave:** Dispersione scolastica, Scuola, Progettualità, Cura, Comunità

Dispersione scolastica e povertà educative rappresentano oggi due aspetti critici che investono il mondo della scuola. Nello specifico la *perdita per strada* di futuri cittadini non è solo un problema per la scuola secondaria di secondo grado, laddove il fenomeno si manifesta esplicitamente, ma riguarda anche e soprattutto quegli anni di *passaggi, cambiamenti e transizioni*, dei quali la secondaria di primo grado è scenario centrale. All'interno degli istituti comprensivi e, dunque, nel primo ciclo d'istruzione, *clima, approccio e progettualità integrate* possono fare la differenza. Da qui è partito il lavoro di gruppo che ha visto costruire un vero e proprio itinerario di cura all'interno di una scuola pugliese; dal dirigente al suo staff, dai docenti al personale tutti in coro per contribuire alla costruzione di una comunità autentica, *medicina doloris* di ogni difficoltà, culla di attenzione per ogni singolo alunno. In tre anni, una semplice analisi, tanto dei numeri quanto delle biografie personali, ha restituito un quadro sensibilmente migliorato nel quale la dispersione, anche negli anni a seguire e nel passaggio ad altro ordine, assume carattere assolutamente marginale.

Keywords: *Early school leaving, School, Planning, Care, Community*

Early school leaving and educational poverty are today two critical aspects that affect the world of school. Specifically, the loss of future citizens on the street is not only a problem for secondary school, where the phenomenon manifests itself explicitly, but also and above all concerns those years of transitions, changes, and transitions, of which the lower secondary school is the central scenario. Within comprehensive institutions and, therefore, in the first cycle of education, climate, approach and integrated planning can make the difference. From here started the group work that saw the construction of a real itinerary of care within an Apulian school; From the manager to his staff, from the teachers to the staff all in chorus to contribute to the construction of an authentic community, antidote of every

* Gennaro Balzano è docente a contratto presso la Scuola di Medicina dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Vito Balzano è ricercatore senior presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Il presente contributo è frutto di un lavoro condiviso tra i due autori. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che "Introduzione", "Quando si dice dispersione", "L'esperienza: clima, approccio e progettualità integrate", "Il questionario" e "Un itinerario di cura: la ricerca tra alunni, genitori e docenti" sono attribuibili a Gennaro Balzano, mentre "I primi risultati", "Le risposte al questionario: focus su alcuni items", "La dispersione: due trienni a confronto" e "Recuperare il senso di comunità a scuola" a Vito Balzano.

difficulty, cradle of attention for every single student. In three years, a simple analysis of both the numbers and the personal biographies has returned a significantly improved picture in which the dispersion, even in the following years and in the transition to another order, takes on a truly marginal character.

Introduzione

La macro-questione della dispersione scolastica rappresenta, ancora oggi, un *problema aperto* per la scuola italiana che, nonostante le numerose e lodevoli iniziative di contrasto, a partire dagli oramai datati progetti Di.Sco. fino alle singole progettualità e alle misure del Programma Operativo Nazionale (PON), ha ancora un peso notevole sull'efficacia e sulla qualità dell'intervento scolastico¹. In più è innegabile che molto spesso le singole personalità dei docenti – empatici e coinvolgenti – o particolari situazioni – clima e gruppo – risultino efficaci per ridurre il rischio dispersione che – è bene precisarlo – non si traduce nel solo abbandono scolastico ma consta anche di una sintomatologia a più ampio spettro (scarso profitto, rifiuto per le attività, comportamenti inadeguati). Il combinato disposto di una serie di fattori, che saranno analizzati in dettaglio, può aprire a casi di dispersione rispetto ai quali la 'cura' più indicata è un lavoro fondato su un approccio sistemico, finalizzato alla *presa in carico* di qualsiasi problematica da parte dell'intera comunità scolastica².

Quando si dice dispersione

Con il termine dispersione indichiamo una serie di fenomeni che tengono dentro aspetti differenti tra loro, come ad esempio l'insuccesso scolastico e la non scolarizzazione, dunque, una questione (la dispersione scolastica) che si caratterizza per complessità e multidimensionalità. Potremmo definirla come il risultato di una serie di fattori che hanno come conseguenza la mancata o incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione da parte di ragazzi e giovani in età scolare. Tuttavia, racchiude al suo interno aspetti che andrebbero analizzati singolarmente, come la totale non scolarizzazione, l'abbandono, la ripetenza, i casi di ritardo. Queste forme di insuccesso scolastico possono generare schiere di cittadini manchevoli di risorse e competenze adeguate a prender proficuamente alla vita sociale. Rilevanti, inoltre, sono i numeri di questo fenomeno. Nel 2019 secondo i dati Eurostat il tasso di dispersione

¹ Cfr. E. Citarella, *Alla ricerca dell'alunno perduto. Prevenzione e cura della dispersione scolastica*, Erikson, Trento 2023.

² Cfr. F. Magni et al., *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*. Studium, Roma 2021.

scolastica in Italia era pari al 14,5% della popolazione scolastica; a settembre del 2022 si è stimato che il 12,7% dei minori non arriva neanche al diploma delle superiori, perché abbandona precocemente gli studi, dato che in Sicilia tocca la punta negativa del 21,2%. Siamo ovviamente a numeri che riguardano la dispersione in riferimento alla scuola secondaria di secondo grado e che non tengono conto della *dispersione implicita*, ossia di coloro (9,7% nel 2022) senza competenze minime necessarie (secondo gli standard Invalsi) per entrare nel mondo del lavoro o dell'Università.

Le cause di questo fenomeno sono molteplici e vengono in genere classificate in tre tipologie: i fattori ascritti, capitale socio-economico e culturale della famiglia di origine, genere e background migratorio, i fattori di contesto, tipologia e caratteristiche della scuola, preparazione degli insegnanti e relazione tra insegnanti e studente, influenza del gruppo dei pari, e, infine, i fattori individuali, predisposizione allo studio, attitudini.

La scuola, i docenti, il gruppo dei pari, ma soprattutto il lavoro tra le mura scolastiche, rientrano tra i fattori di contesto, che saranno oggetto di questo lavoro. Sebbene diversi studi sulla dispersione tendano non di rado a 'osservare' il fenomeno in riferimento alla scuola secondaria di secondo grado, o meglio a quella fascia che è già oltre i 14 anni, l'intento è di portare alla luce quella dispersione che spesso sfugge ai dati, che è problema delle singole scuole dell'obbligo (*ex-medie*), che non ha un legame importante con il mondo del lavoro come per i quasi diciottenni e che, purtroppo, interessa molte realtà del sud Italia.

«La dispersione scolastica è un costrutto largo che fa riferimento alla “dispersione” di tempo, impegno, energia, risorse (cognitive, economiche, professionali) che si verifica all'interno del sistema di istruzione. Nel concetto di “dispersione scolastica” occorre considerare, *stricto sensu*, abbandoni formalizzati, abbandoni di fatto, non frequenze e frequenze saltuarie, ripetenze»³. Quest'ampia visione, questo affresco in chiaroscuro è il terreno da cui muove un'indagine che vuol mostrare il peso pedagogico di alcune questioni (clima, approccio e progettualità integrate) e sottolineare come la cura ne sia fondamento per creare comunità.

L'esperienza: clima, approccio e progettualità integrate

L'attenzione che la ricerca scientifica spesso riserva alle scuole pare quasi soffocare le numerosissime buone pratiche che trovano espressione nei

³ F. Batini, *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, «RicercaAzione», (XV), 1 (2023), pp. 8-9.

piccoli centri, nelle periferie, tra i banchi di una scuola pensata (e realizzata) per tutti e per ciascuno⁴. È il caso di un istituto comprensivo del sud Italia, di Cerignola⁵, in Capitanata, dove la realtà è cambiata con una rivoluzione ad armi pari⁶, con una ricetta semplice e al tempo stesso impegnativa, con il lavoro di chi vede nella possibilità (di migliorare le cose) un primo incoraggiamento per riuscirci.

Clima e approccio corrono lungo una comune direttrice: il primo si caratterizza per uno stato ambientale influenzato da uno o più condizioni culturali o storiche; il secondo, anche per influenza dell'inglese *approach*, si traduce in metodo o atteggiamento mentale o prospettiva particolare con cui si affronta una questione. Uno riguarda più ciò che ci circonda, l'altro più la persona; uno più oggettivo, l'altro più soggettivo.

Per il clima, secondo quanto riferito da alcuni genitori – se ne darà conto più avanti – ha influito molto la disponibilità di docenti, referenti e personale scolastico. Notizie acquisite informalmente in un lavoro di ricerca che consta di due aspetti: da un lato dei questionari sottoposti a genitori, alunni e docenti che l'istituto aveva già predisposto per una propria attività di valutazione interna; dall'altro parole e pareri raccolti in interazioni informali con gli attori già citati. Questi ultimi hanno avuto il ruolo di sostenere, e in parte anche di spiegare, i risultati dei questionari, che arrivano a tre anni da un cambio nei quadri scolastici: nuovo dirigente scolastico, nuovi collaboratori, nuovi referenti, nuovo personale di segreteria, dunque, nuovi stili, nuove modalità, quindi clima e approccio nuovi.

A sostegno di tutto quanto una soggettività dell'istituzione scuola che promuove e propone: sono i progetti integrati, quelli capaci di mettere in connessione gli ordini di scuola del comprensivo; quindi, le famiglie che partecipano ai vari ordini attraverso uno, due, tre figli, e ancora i docenti che, nella propria identità e appartenenza, percorrono lo spazio significativo dai 3 ai 14 anni che l'istituto copre.

D'altronde quanto detto può rappresentare anche un'importante iniezione di autostima per l'intera comunità scolastica: «l'immagine di noi stessi non è affatto l'immagine che ci restituisce lo specchio, ma quella che ci rimanda il corpo sociale, le persone che amiamo, che stimiamo, quelle che ci riconoscono un valore; lo specchio che conta è lo specchio che ci restituisce la dignità del nostro essere uomini»⁷.

⁴ Cfr. L. Perla, B. Martini (a cura di), *Professione Insegnante. Idee e Modelli di Formazione*, Franco Angeli, Milano 2019.

⁵ La scuola a cui ci si riferisce è l'Istituto Comprensivo "Carducci-Paolillo" di Cerignola (Fg).

⁶ Cfr. P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Utet, Torino 2005.

⁷ M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Feltrinelli, Milano 2013, p. 54.

La conferma è nei dati, in ciò che questa comunità ha voluto raccontare di sé e del proprio recente vissuto.

Il questionario a cui si fa riferimento in questo paragrafo è uno strumento predisposto dalla scuola per rilevare la *customer satisfaction* di docenti, alunni e genitori, poi utilizzato per dare sostanza a quanto rilevato già discorrendo con loro in via informale. Il pretesto è stata la predisposizione di un lavoro di ricerca poi naufragato; se però *per ogni fine c'è un nuovo inizio*⁸, gli incontri hanno rappresentato i momenti di gestazione di questo nuovo lavoro.

L'obiettivo è stato dimostrare come un fare tangibile su clima, approccio e attività specifiche (progettualità di varia natura) possa dimostrarsi attività di contrasto alla dispersione scolastica e alle povertà educative.

Lo strumento di analisi utilizzato, invece, è stato quello che già la scuola, con le proprie funzioni strumentali preposte alla valutazione, aveva predisposto. Dati che l'istituto ha raccolto in autonomia, inviando una semplice richiesta (non obbligatoria), via e-mail, di replica ad un Google Moduli. Pertanto – è opportuno sottolinearlo – le risposte, seppur nei numeri non congruenti con le dimensioni della scuola, sono fornite in maniera libera e senza alcuna forzatura, oltre che nel totale anonimato.

Il questionario

La struttura del questionario, o meglio le strutture dei tre questionari – quello rivolto agli alunni, quello per i docenti e quello per i genitori – constano di una serie di domande e di una scala di risposte da 1 a 5, con il valore più basso ad indicare «poco» e quello più alto ad indicare «molto». Per gli alunni sono state 13 le domande e le risposte raccolte 65.

Tabella n. 1. Questionario Alunni

Questionario Alunni		
	Quesito	Risposta
1	Quanto pensi che le discipline che hai studiato e gli insegnamenti che hai ricevuto in questa scuola saranno utili per il tuo futuro?	Scala 1-5
2	Quanto ti sei trovato a tuo agio nella scuola?	Scala 1-5
3	Quanto sei soddisfatto/a dei risultati ottenuti?	Scala 1-5
4	In che misura i docenti hanno tenuto in considerazione i tuoi interessi e bisogni?	Scala 1-5
5	In che misura i docenti ti hanno coinvolto attivamente nell'attività didattiche di classe?	Scala 1-5

⁸ Frase celebre tratta da A. de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Reynal & Hitchcoc, New York 1943.

6	Quanto i tuoi docenti ti sono sembrati preparati e competenti?	Scala 1-5
7	Durante il tuo percorso, quanto la scuola ti è sembrata pulita e ben custodita?	Scala 1-5
8	Durante il tuo percorso scolastico, quanto sei riuscito a fare pratica con le attrezzature a disposizione nei laboratori della nostra scuola?	Scala 1-5
9	Quanto ti ritieni soddisfatto/a dei rapporti con i tuoi compagni di classe?	Scala 1-5
10	Quanto ti ritieni soddisfatto/a dei rapporti con i docenti?	Scala 1-5
11	Quanto sei soddisfatto/a dei rapporti con il Dirigente scolastico?	Scala 1-5
12	Come valuti l'efficacia delle attività di recupero?	Scala 1-5
13	Durante il tuo percorso scolastico, la scuola ha proposto attività extrascolastiche; quanto ti sono sembrate interessanti?	Scala 1-5

Per i docenti, invece la scuola ha optato per 26 domande, delle quali le prime due a risposta multipla e le altre utilizzando la scala 1-5; a compilare il questionario 53 docenti.

Tabella n. 2. Questionario Docenti

Questionario Docenti		
Quesito		Risposta
1	In quale grado d'istruzione insegni?	- Infanzia - Primaria - Secondaria I grado
2	Che tipo di incarico ricopri?	- Docente di ruolo - Docente precario
3	La scuola è pulita e ben custodita?	Scala 1-5
4	Il personale TUTTO è cortese e collaborativo?	Scala 1-5
5	Quanto il PTOF è aderente ai reali bisogni formativi degli alunni?	Scala 1-5
6	La gestione delle risorse umane è improntata all'efficienza ed efficacia?	Scala 1-5
7	Le iniziative di formazione e di aggiornamento sono adeguate ai reali bisogni dei Docenti e della scuola?	Scala 1-5
8	L'istruzione scolastica realizza progetti o iniziative che promuovono l'uso di specifiche metodologie didattiche?	Scala 1-5
9	Viene stimolata la partecipazione delle famiglie alle iniziative della scuola?	Scala 1-5
10	Durante il lavoro in classe coinvolgi attivamente gli studenti nelle attività didattiche?	Scala 1-5
11	Ci sono alcune classi in cui le relazioni sono più difficili?	Scala 1-5
12	I colleghi dello stesso ambito disciplinare o dipartimento si confrontano regolarmente nel corso dell'anno scolastico?	Scala 1-5
13	Questa istituzione ha una programmazione comune che guida l'attività didattica degli insegnanti?	Scala 1-5

14	I criteri di valutazione sono condivisi adeguatamente tra i docenti?	Scala 1-5
15	Il rapporto con i genitori è collaborativo?	Scala 1-5
16	Le famiglie apprezzano il lavoro degli insegnanti?	Scala 1-5
17	In questa Istituzione scolastica il Dirigente interviene nella risoluzione dei problemi?	Scala 1-5
18	I servizi amministrativi e di segreteria sono improntati a cortesia ed efficienza?	Scala 1-5
19	I collaboratori scolastici svolgono con efficienza i loro compiti?	Scala 1-5
20	Il rapporto con il DSGA è collaborativo?	Scala 1-5
21	La programmazione per gli alunni con disabilità è condivisa con il team classe?	Scala 1-5
22	La valutazione per gli alunni con disabilità scaturisce da un confronto preliminare e approfondito tra il Docente di sostegno e i Docenti del team classe?	Scala 1-5
23	Nel corso dell'anno i Docenti del team classe concordano rimodulazioni e miglioramenti del PEI?	Scala 1-5
24	Le strategie didattiche per gli alunni con disabilità sono progettate collegialmente e adeguatamente documentate dal team classe?	Scala 1-5
25	Il PEI per gli alunni con disabilità è elaborato sulla base della diagnosi funzionale e profilo dinamico funzionale?	Scala 1-5
26	Il collegamento tra le attività del docente di sostegno e i docenti del team classe è realizzato efficacemente?	Scala 1-5

Ai genitori sono state 21 le domande poste, delle quali la prima e la ventesima a risposta multipla e la ventunesima di specificazione, a risposta aperta. Nel report finale sono risultate 61 le risposte.

Tabella n. 3. Questionario Genitori

Questionario Genitori		
	Quesito	Risposta
1	Suo/a figlio/a è un alunno/a di...?	- Infanzia - Primaria - Secondaria I grado
2	Il rapporto tra docenti e genitori è collaborativo e rispettoso?	Scala 1-5
3	Il clima scolastico è soddisfacente?	Scala 1-5
4	Suo/a figlio/a risulta interessato al lavoro scolastico?	Scala 1-5
5	L'assegnazione dei compiti risulta adeguata?	Scala 1-5
6	Suo/a figlio/a riesce ad organizzare le attività scolastiche?	Scala 1-5
7	I docenti sono disponibili al dialogo?	Scala 1-5
8	Le lezioni sono interessanti e stimolano la curiosità e la partecipazione?	Scala 1-5

9	I docenti danno informazioni chiare sull'andamento di suo/a figlio/a?	Scala 1-5
10	i criteri di valutazione sono chiari e comunicati agli studenti?	Scala 1-5
11	La scuola comunica con avvisi chiari ed essenziali?	Scala 1-5
12	I locali della scuola sono puliti ed accoglienti?	Scala 1-5
13	Quando ne ha avuto necessità, il Dirigente scolastico si è reso disponibile?	Scala 1-5
14	La segreteria risponde con efficienza alle esigenze?	Scala 1-5
15	Il servizio svolto dai Collaboratori è efficiente?	Scala 1-5
16	Le informazioni relative al profitto e alle assenze sono facilmente reperibili?	Scala 1-5
17	Il sito Web è utile per le informazioni?	Scala 1-5
18	Indichi il grado di soddisfazione relativo ai progetti curriculari ed extracurriculari (Piano dell'Offerta formativa, Curricolo, PON, Erasmus)?	Scala 1-5
19	Quanto, secondo lei, è importante seguire un percorso integrato e coordinato tra i vari ordini di scuola per garantire una continuità didattica ed educativa dai tre ai quattordici anni?	Scala 1-5
20	Nel percorso di suo/a figlio/a ha scelto di...	- Frequentare più ordini di scuola nello stesso istituto - Non frequentare più ordini di scuola nello stesso istituto
21	Motivazione alla precedente risposta	Risposta aperta

Un itinerario di cura: la ricerca tra alunni, genitori e docenti

Per vagliare i risultati significanti di questa ricerca si precisa che a livello metodologico la stessa è risultata composta di quattro momenti principali:

1. L'acquisizione informale di informazioni da docenti, genitori e staff dirigenziale e dirigente scolastico (Fase preliminare);
2. L'analisi di alcuni item del questionario di *Customer Satisfaction* predisposto dalla scuola (Fase analitica);
3. L'analisi dei dati (Fase interpretativa);
4. Il confronto con i dati acquisiti circa la dispersione, nello specifico ripetenze e abbandoni, in confronto con il triennio precedente (2020-2023 / 2017-2020) (Fase di comparazione).

I primi risultati

Dalle quattro interlocuzioni informali intervenute con il personale, in modo separato e nello stesso pomeriggio, la prima con il Dirigente Scolastico (20 minuti), la seconda con i collaboratori del DS (15 minuti), la terza con un gruppo di 5 docenti della scuola secondaria di primo grado (15 minuti) e la quarta con un gruppo di 12 genitori (30 minuti), si è appreso come esistano alcuni assunti su cui si fonda la gestione della scuola e, dunque, il clima scolastico esistente.

- Attenzione del sistema scuola ad alunni e dinamiche che intercorrono tra alunni, tra alunni e docenti, tra docenti e genitori, tra dirigente e docenti e tra dirigente e alunni;
- Consapevolezza del cambiamento (in positivo) verificatosi nel corso degli ultimi tre anni;
- Certezza che la dimensione della cura (e del prendersi cura) è significativa per la costruzione di rapporti autentici.

Questo il punto di partenza e le tesi che i dati hanno poi, in gran parte, confermato. I quattro momenti di incontro, infatti, non hanno seguito la traccia precisa di un'intervista e neppure una serie di punti fermi intorno ai quali far sviluppare il discorso. L'aggettivo informale è quanto di più esatto si possa usare per definire quelle che sono state vere e proprie chiacchierate che, apparentemente, nulla hanno a che vedere con la ricerca, ma nei fatti rappresentano poi una per un verso la tesi di partenza, per un altro una ulteriore conferma in fase di sintesi.

Spostandoci sui dati invece, per quel che riguarda le informazioni recepite dai dati raccolti dalla scuola, si è voluto considerare soltanto alcuni *items*. Per il questionario alunni soltanto gli items 4, 10, 11, 13. Per i docenti, nello specifico, solo gli items 4, 6, 9, 13, 15, 16, 17, 18. Per i genitori, gli items individuati sono il 2, 3, 4, 7, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 21. L'ultimo è un quesito a risposta aperta, per dettagliare e fornire ulteriori spiegazioni in merito alla scelta nella risposta precedente.

Tabella n. 4. ITEMS - Questionario Alunni

ITEMS - Questionario Alunni	
Quesito	
4	In che misura i docenti hanno tenuto in considerazione i tuoi interessi e bisogni?
10	Quanto ti ritieni soddisfatto/a dei rapporti con i docenti?
11	Quanto sei soddisfatto/a dei rapporti con il Dirigente scolastico?
13	Durante il tuo percorso scolastico, la scuola ha proposto attività extrascolastiche; quanto ti sono sembrate interessanti?

Tabella n. 5. ITEMS - Questionario Docenti

ITEMS - Questionario Docenti	
Quesito	
4	Il personale TUTTO è cortese e collaborativo?
6	La gestione delle risorse umane è improntata all'efficienza ed efficacia?
9	Viene stimolata la partecipazione delle famiglie alle iniziative della scuola?
13	Questa istituzione ha una programmazione comune che guida l'attività didattica degli insegnanti?
15	Il rapporto con i genitori è collaborativo?
16	Le famiglie apprezzano il lavoro degli insegnanti?
17	In questa Istituzione scolastica il Dirigente interviene nella risoluzione dei problemi?
18	I servizi amministrativi e di segreteria sono improntati a cortesia ed efficienza?

Tabella n. 6. ITEMS - Questionario Genitori

ITEMS - Questionario Genitori	
Quesito	
2	Il rapporto tra docenti e genitori è collaborativo e rispettoso?
3	Il clima scolastico è soddisfacente?
4	Suo/a figlio/a risulta interessato al lavoro scolastico?
7	I docenti sono disponibili al dialogo?
11	La scuola comunica con avvisi chiari ed essenziali?
13	Quando ne ha avuto necessità, il Dirigente scolastico si è reso disponibile?
14	La segreteria risponde con efficienza alle esigenze?
18	Indichi il grado di soddisfazione relativo ai progetti curriculari ed extracurriculari (Piano dell'Offerta formativa, Curricolo, PON, Erasmus)?
19	Quanto, secondo lei, è importante seguire un percorso integrato e coordinato tra i vari ordini di scuola per garantire una continuità didattica ed educativa dai tre ai quattordici anni?
20	Nel percorso di suo/a figlio/a ha scelto di...
21	Motivazione alla precedente risposta

Le risposte al questionario: focus su alcuni items

Se è vero che i numeri non mentono mai, è vero che, guardando i risultati in riferimento ai genitori (Tabella n. 7), si percepisce immediatamente un notevole indice di positività, risultando le percentuali per i valori 4 e 5 in grado di coprire circa l'80% delle risposte (61 in totale) su ogni item.

La considerazione dei bisogni degli alunni è massima per oltre il 66% degli alunni, così com'è identico il risultato circa il rapporto con i docenti. Anche rispetto al rapporto degli alunni con il DS, questione sempre gerarchica e di distanza nella gran parte dei casi, oltre il 72% lo considera, positivo e

nessuno lo valuta nella scala 1 e/o 2. Sull'ultimo item, quello riguardante le attività extrascolastiche e quanto sono state interessanti, 3 alunni su 4 hanno conferito il valore massimo.

La soddisfazione è altissima e, considerando che si tratta di uno strumento anonimo e assolutamente volontario, il dato assume ulteriore valore.

Tabella n. 7. Le 61 risposte - Questionario Alunni

Le 61 Risposte - Questionario Alunni						
Quesito		Risposta (scala da 1 a 5)				
		1	2	3	4	5
4	In che misura i docenti hanno tenuto in considerazione i tuoi interessi e bisogni?	2 3,1%	2 3,1%	8 12,3%	10 15,4%	43 66,2%
10	Quanto ti ritieni soddisfatto/a dei rapporti con i docenti?	2 3,1%	0	6 9,2%	14 21,5%	43 66,2%
11	Quanto sei soddisfatto/a dei rapporti con il Dirigente scolastico?	0	0	7 10,8%	11 16,9%	47 72,3%
13	Durante il tuo percorso scolastico, la scuola ha proposto attività extrascolastiche; quanto ti sono sembrate interessanti?	1 1,5%	1 1,5%	5 7,7%	9 13,8%	49 75,4%

Per i docenti è parso sintomatico che nella scala di gradimento 1-5 quasi mai si sia optato per il valore 1 e quando questo è avvenuto l'opzione è stata esercitata da un solo docente (Tabella n. 8). I due valori massimi (4-5) tengono dentro sempre una percentuale che gravita intorno all'80% o più. Se sull'esser collaborativo del personale scolastico il valore 5 è riservato a meno del 50%, sulla stimolazione della partecipazione delle famiglie i due valori più alti si attestano sul 90%. Alla richiesta se il rapporto con i genitori è collaborativo non vi sono repliche di valore negativo. Tre famiglie su quattro giudicano positivamente il lavoro dei docenti (secondo le percezioni di questi ultimi) e – item rilevante – quasi tutti percepiscono la presenza del DS nella risoluzione di problemi. Efficienza massima, infine, è percepita per il lavoro dell'intera segreteria. L'istituto, dato non secondario, vive inoltre un fenomeno poco edificante per la comunità scolastica: una buona parte dei docenti di scuola secondaria è precario e spesso cambia attestando la stessa come 'scuola di passaggio', dove è ancora più difficile generare quel senso di comunità che, laddove il personale resta sempre lo stesso, viene più naturale.

Tabella n. 8. Le 53 risposte - Questionario Docenti

Le 53 Risposte - Questionario Docenti						
Quesito		Risposta (scala da 1 a 5)				
		1	2	3	4	5
4	Il personale TUTTO è cortese e collaborativo?	0	1 1,9%	9 17%	17 32,1%	26 49,1%
6	La gestione delle risorse umane è improntata all'efficienza ed efficacia?	0	2 3,8%	13 24,5%	15 28,3%	23 43,4%
9	Viene stimolata la partecipazione delle famiglie alle iniziative della scuola?	0	2 3,8%	3 5,7%	24 45,3%	24 45,3%
13	Questa istituzione ha una programmazione comune che guida l'attività didattica degli insegnanti?	0	1 1,9%	8 15,1%	14 26,4%	30 56,6%
15	Il rapporto con i genitori è collaborativo?	0	0	11 20,8%	25 47,2%	17 32,1%
16	Le famiglie apprezzano il lavoro degli insegnanti?	0	3 5,7%	10 18,9%	22 41,5%	18 34%
17	In questa Istituzione scolastica il Dirigente interviene nella risoluzione dei problemi?	1 1,9%	1 1,9%	4 7,5%	15 28,3%	32 60,4%
18	I servizi amministrativi e di segreteria sono improntati a cortesia ed efficienza?	0	0	2 3,8%	9 17%	42 79,2%

Giudizio – probabilmente – più crudo dovrebbe essere quello dei genitori, che di fatto non hanno nulla da perdere direttamente nel ‘criticare’. Le risposte invece – 61 in totale –, seppur con qualche giudizio critico, sono probabilmente le più interessanti (Tabella n. 9). Sulla bontà del rapporto genitori-docenti 4 famiglie su 5 sono massimamente soddisfatte. Anche il clima scolastico e l’interesse registrato da parte degli alunni per il lavoro scolastico conoscono un grado di massimo gradimento di 2 famiglie su 3. Ancora, l’80% giudica positivamente la disponibilità al dialogo dei docenti, così come la comunicazione scuola-famiglia. Il 72% dichiara di aver riscontrato la massima disponibilità del DS in caso di necessità, il 15% opta per il valore 4. Positiva la valutazione per la risposta della segreteria alle esigenze (oltre 80% sui valori massimi). Discorso più dettagliato merita la questione progetti: i due valori massimi tengono insieme il 90% delle risposte, a dimostrazione di come l’investimento nelle attività caratterizzanti è più che produttivo non solo per i ragazzi ma anche per le famiglie. Infine, la continuità tra gli ordini di scuola: l’80% ne riconosce massima importanza, il 16% lo considera positivamente, nessuno attribuisce valore 1.

Tabella n. 9. Le 61 risposte - Questionario Genitori

Le 61 Risposte - Questionario Genitori						
Quesito		Risposta (scala da 1 a 5)				
		1	2	3	4	5
2	Il rapporto tra docenti e genitori è collaborativo e rispettoso?	0	1 1,6%	4 6,6%	7 11,5%	49 80,3%
3	Il clima scolastico è soddisfacente?	4 6,6%	0	6 9,8%	12 19,7%	39 63,9%
4	Suo/a figlio/a risulta interessato al lavoro scolastico?	0	3 4,9%	4 6,6%	15 24,6%	39 63,9%
7	I docenti sono disponibili al dialogo?	2 3,3%	0	2 3,3%	8 13,1%	49 80,3%
11	La scuola comunica con avvisi chiari ed essenziali?	1 1,6%	0	4 6,6%	7 11,5%	49 80,3%
13	Quando ne ha avuto necessità, il Dirigente scolastico si è reso disponibile?	1 1,6%	0	7 11,5%	9 14,8%	44 72,1%
14	La segreteria risponde con efficienza alle esigenze?	0	1 1,6%	8 13,1%	11 18%	41 67,2%
18	Indichi il grado di soddisfazione relativo ai progetti curriculari ed extracurriculari (Piano dell'Offerta formativa, Curricolo, PON, Erasmus)?	0	3 4,9%	1 1,6%	10 16,4%	47 77%
19	Quanto, secondo lei, è importante seguire un percorso integrato e coordinato tra i vari ordini di scuola per garantire una continuità didattica ed educativa dai tre ai quattordici anni?	0	1 1,6%	1 1,6%	10 16,4%	49 80,3%

Tra gli items del questionario genitori (Tabella n. 9) il penultimo è un quesito a risposta multipla (item 20), dove si chiede se nel percorso scolastico del proprio figlio si è scelto di fargli frequentare più ordini di scuola nello stesso istituto oppure no: tre su quattro hanno optato per il sì. A seguire un quesito aperto (item 21), di motivazione alla precedente risposta. Se ne prendono in considerazione solo alcuni, di seguito citati, perché sono sostanzialmente tutti molto ripetitivi e orientati a comunicare il medesimo messaggio:

- *ho deciso di farlo proseguire qui perché mi sono trovata benissimo, sia con i docenti che con il resto dell'istituto. Nonostante le problematiche che ci sono state, la scuola ha dato un pieno e grande supporto;*
- *mi sono trovata sempre bene perché l'intera scuola è sempre stata disponibile e ricca di attività interessanti;*
- *voglio che mio figlio continui il suo percorso nella stessa scuola dove si è sempre trovato bene, soprattutto con gli insegnanti;*

- *ho un figlio che sta finendo l'ultimo anno di scuola secondaria, con ottimi professori, e spero di trovarmi ugualmente bene;*
- *perché ci siamo trovati benissimo;*
- *perché conoscendo bene l'istituto e trovandomi bene non posso aver dubbi sul futuro di mia figlia in questa scuola.*

Dati e risposte che sostengono e confermano l'obiettivo che si è posto il comprensivo, con in testa il dirigente scolastico, e dunque, migliorare il clima scolastico e contrastare, così e con progettualità specifiche, la dispersione scolastica.

La dispersione: due trienni a confronto

La domanda che immediatamente ci si pone dopo aver letto simili dati è se esista una correlazione forte tra una scuola più attenta, più inclusiva e un reale miglioramento dei dati riguardanti la dispersione scolastica⁹. La prima risposta è rintracciabile nei dati su abbandoni, ripetenze e proscioglimenti (per quest'ultimo dato non è stato possibile effettuare il confronto per mancanza del triennio precedente).

Tabella n. 10. *Dati dell'Istituto su abbandoni, ripetenze e proscioglimenti*

	Triennio 2017/2020			Totale	Triennio 2020/2023			Totale
	17/18	18/19	19/20		20/21	21/22	22/23	
Abbandoni	17	19	15	51	-	1	3	4
Ripetenze	22	21	27	70	16	14	25	55
Proscioglimenti	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	2	3	2	7

Seppure nel confronto con il triennio precedente (2020-2023 vs 2017-2020) – fase di comparazione – il dato delle ripetenze registra un calo col passare degli anni, quel che più caratterizza l'analisi sono gli abbandoni. Il calo è netto: da 51 a 4 abbandoni soltanto.

Infatti, se i dati nazionali ufficiali (circa il 12%) vedono una crescita nel Sud Italia e arrivano in Puglia a superare il 17%, in questo istituto, su circa 250 alunni nel 2022/23, gli abbandoni sono pari a 3 alunni, ovvero a poco più dell'1%. Si definisce andamento in controtendenza, motivato da una serie di aspetti. Nella fattispecie si ritiene che questo numero, ampiamente sotto la media, sia causato da un clima differente, come sostenuto nelle pagine precedenti, rispetto ad altre realtà, dove la secondaria di primo grado diventa quel comparto di scuola dove probabilmente più che in altri lo studente si sente abbandonato. A metà tra il clima familiare della

⁹ Cfr. G. Balzano, *Il ruolo del digitale a scuola dopo la pandemia. Verso una scuola 4.0*, «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», (XXV), 2 (2022), pp. 87-92

primaria e l'adolescenza matura della secondaria di secondo grado, nel primo grado l'attenzione (la cura) diventa centrale per evitare una serie di fenomeni al negativo, tra cui, anche la dispersione scolastica.

Seppure esiste il limite di un dato che non può essere generalizzato, ma solo valutato in ottica qualitativa per quel che ha oggettivamente generato all'interno di una piccola comunità scolastica, il prendersi cura è uno degli aspetti che più dovrebbe esser valorizzato all'interno delle scuole; «una cura educativa che parli linguaggi sinceri, [...] che vivifichi la relazione attraverso gli intrecci tra mente, corpo, emozioni, gesti autentici, che sappia attraversare l'esperienza del dolore, che sappia ricostruire il senso e i nessi, che abbia il coraggio di pensare la felicità; una cura educativa [...] quale linguaggio unico della relazione educativa»¹⁰.

Recuperare il senso di comunità a scuola

La letteratura pedagogica, ormai da diverso tempo, pone l'accento sul senso di comunità declinato tramite una stretta attualità che attraversa trasversalmente le diverse agenzie educative. La scuola, al pari della famiglia, rappresenta evidentemente un luogo educativo fondamentale dove nascono, crescono, e si consolidano nel tempo, i costrutti propri della comunità, del senso della stessa, e della possibilità di mutamento in rapporto con le diversità dell'umano¹¹.

Il passaggio epocale che caratterizza il cittadino dell'oggi, quindi, rappresenta uno stimolo verso un serio ripensamento delle politiche sociali, che permettano a un numero sempre maggiore di persone di stare bene e stare meglio. I soggetti stanno bene, infatti, quando sono nelle condizioni di poter compiere delle scelte, quando possono esercitare la propria libertà sostanziale, quando possono realizzare ciò a cui danno valore, quando possono esprimere le proprie potenzialità, quando si sentono incluse nella società, quando hanno fiducia nelle istituzioni, quando si sentono supportate in momenti di difficoltà, quando possono esprimersi con generosità. La grande sfida nella società contemporanea, quindi, potrebbe essere quella di intraprendere un progetto di analisi approfondita delle nuove povertà educative, ovvero la possibilità di recuperare il contributo di una pedagogia pratico-progettuale fondata sulla «categoria morale della solidarietà»¹², come supporto alle famiglie in difficoltà, ai soggetti più svantaggiati nei territori più complessi.

¹⁰ A. Vaccarelli, *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, Franco Angeli, Milano 2016, p. 129.

¹¹ Cfr. B. Hooks, *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, Meltemi, Milano 2022.

¹² V. Balzano, *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020, p. 30.

Il gancio pratico della pedagogia, in questo senso, sta nel recupero di una delle categorie più interessanti per lo sviluppo dell'*education*: la partecipazione. Questa rappresenta un costrutto dell'apprendimento tra i più importanti, poiché declinabile in una prospettiva di co-partecipazione al processo di costruzione del cittadino, attraverso lo sviluppo di una cittadinanza che oltre a entrare di diritto nei curricoli scolastici rappresenta praticamente quel senso «sociale» paventato da Marshall¹³. Attraverso i processi partecipativi, quindi, è possibile restituire valore alle esperienze di ri-appropriazione e ri-significazione del luogo formale, e più in generale dei territori, interpretato come nuovo scenario sociale e culturale da trasformare non più nel dogma *top-down*, bensì nella direzione di quel *bottom-up* oramai metafora di una «partecipazione orizzontale»¹⁴. Una nuova sfida culturale, però, non può prescindere dal perseguire la costruzione e il riconoscimento del *governo di sé*, inteso come dinamismo educativo che accompagna¹⁵ e caratterizza l'interiore processo di miglioramento, perfezionamento, arricchimento personale, quale segno di attestazione di una persona arricchita nelle capacità personali, nella partecipazione alla vita della comunità. In un quadro presente così definito, si compongono culture della soggettività, variamente espresse tra un individualismo, più o meno radicale, in cui ciascuno è solo nel confronto con l'incerto, e un soggettivismo indifferente alle regole, chiuso in un solipsismo etico, nella cura esclusiva del proprio particolare. La radice semantica della crisi dell'adulthood sembra risiedere nella percezione della responsabilità, e nella sua declinazione che vede la capacità di decidere quale perno portante.

Gli operatori del formale diventano, quindi, attori principali nei processi di rinascita della persona, di costruzione semantica e valoriale del cittadino dell'oggi, provando a fare perno su alcuni aspetti che spesso vengono tralasciati dal soggetto moderno, come la solidarietà. È questa una «categoria morale che, com'è noto, si fonda sulla capacità di pratiche volte a prestare il proprio aiuto, o la propria partecipazione emotiva, ai disagi e alle sofferenze di altri esseri umani»¹⁶. Essa è stata riconosciuta come valore vincolante anche sul piano delle relazioni e pratiche politiche, che dovrebbero essere orientate non alla difesa del reciproco interesse, ma, data anche la dimensione globale del presente, alla promozione e realizzazione del bene comune, nonché a scelte che estendano il concetto di bene alle popolazioni, o gruppi sociali, più svantaggiati. Un agire

¹³ Per un maggior approfondimento sul tema si rinvia al contributo di T.H. Marshall, *Citizenship and Social Class*, University Press, Cambridge 1950.

¹⁴ Costrutto ben esplicitato all'interno del contributo di L. Cerrocchi – L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento 2007.

¹⁵ A. Cinotti, *Accompagnamento*, «*Studium Educationis*», (XVIII), 3 (2017), p. 137.

¹⁶ V. Balzano, *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020, p. 30.

solidale che, in altre parole, permette al singolo di attuare una *praxis* che tenga conto dei benefici che ne conseguiranno per sé stesso e per gli altri. Parlarne oggi significa, in una qualche maniera, attivare, rendere propositiva l'azione della persona nell'avvicinamento ai principi di democrazia formalizzati da Dewey¹⁷. Un termine, quello di democrazia, che riecheggia sempre più spesso nelle riflessioni pedagogiche, dalla categoria aristotelica all'idea deweyana; un costrutto che nel tempo ha sempre caratterizzato la vita dell'uomo, dandone una lettura critica e complessa. Una forma di governo spesso esaurisce semplicisticamente qualcosa di decisamente più ampio e complesso; un'idea, fatta di storia e di valori, ne restituisce una forma più alta ma certamente sempre troppo teorica e poco prassica. La realtà del presente, invero, ci ricorda come la democrazia non possa scindersi dall'educazione¹⁸ perché costruita su valori comuni: una democrazia che non si risolve semplicemente nel diritto di voto, ma si realizza ponendo tutti in condizioni eguali nella lotta contro le difficoltà della vita. Non può esserci scuola democratica se non in una società democratica, e non può esserci società democratica se non con una scuola democratica, che educi i giovani al significato profondo della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità. Si tratta, perciò, di precisare le forme e i limiti dell'impiego del pensiero di Dewey come strumento per affrontare i nostri problemi, avendo in imprescindibile considerazione che «il pensiero pedagogico di Dewey si è diffuso in tutto il mondo e ovunque ha operato una profonda trasformazione, alimentando dibattiti e sperimentazioni e un rilancio della pedagogia al centro dello sviluppo culturale contemporaneo nei vari paesi»¹⁹.

È bene però considerare che il senso di comunità, che passa anche attraverso la pratica della relazione educativa, non può correre il rischio che il biologismo venga ad assumere, assorbire e oscurare la dimensione antropologico-culturale. Il contributo delle scienze umane è stato fino ad oggi prezioso, ed è ormai consolidato che la relazione educativa sia comandata dal desiderio di educare che è inscritto in una fantasmatica educativa talmente profonda e radicale da non temere alcun attacco, neppure quello della descolarizzazione. Perché, anche senza scuola, «resta il problema fondamentale dell'educazione e della relazione che essa implica, tra educatore ed educando»²⁰.

¹⁷ Cfr. A. Mariuzzo, *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*, Scholè, Brescia 2020.

¹⁸ Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

¹⁹ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 454.

²⁰ M. Musaiò, *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*, Mimesis, Milano 2020, p. 34.

È necessario, perciò, che la politica, sulla scorta del contributo pedagogico, crei i presupposti per la costruzione di un asse interistituzionale al fine di dar vita a un nuovo sistema di welfare di comunità, orientato al valore della persona, per scardinare il fallimento di una dinamica di tipo esclusivamente assistenzialista. In chiave pedagogica, infatti, le domande sui possibili fondamenti delle relazioni educative nel tempo della frammentazione etica, della riduzione di scelte valoriali e di incoerenza dell'agire richiamano risposte innovative in grado di corrispondere a diverse storie, esigenze, contesti. Da qui la valutazione di una trasformazione della persona che avviene attraverso la valutazione di due diversi ambiti spaziali: uno spazio a monte, dove poter mettere a fuoco la possibilità concreta di riattivare soggetti con riserve potenziali elevate, come ad esempio i non occupati, i cassaintegrati ecc.; di conseguenza, uno spazio a valle dove l'attenzione sarà catturata dalle professionalità dedite alla cura verso le ampie gamme di povertà umana ancora oggi esistenti.

In questa prospettiva, l'educazione può trarre pieno giovamento dalle politiche di welfare solo se queste sono orientate davvero al benessere della persona, allo sviluppo della solidarietà e di quel senso di comunità ormai dimenticato dal cittadino moderno²¹; uno scenario, questo, che si configura come il terreno naturale in cui cresce rigogliosa la persona-valore dalle cifre multidimensionali, integrali, totali: per via dell'interattività e trasversalità delle sue dimensioni di sviluppo. Sulla scia di questa idea di persona, quindi, il volto delle età generazionali che abita le pagine della pedagogia più accreditata nel vecchio continente è decisamente distante da quello che popola l'odierna civiltà dei consumi, proprio perché stampa bambini e giovani tramutati in una umanità di manichini: creata e impostata culturalmente per ragioni di mercato dall'odierna industria commerciale. La pedagogia che si delinea dalla nostra analisi riflette presupposti teorici orientati a larghi consensi che rinvergono dal vecchio continente ma, al tempo stesso, è orientata a combattere sia la cultura mercantile che nega l'identità storico-sociale dei giovani e, di conseguenza, i loro diritti di cittadinanza, sia le pedagogie tolemaiche ideologicamente al servizio dell'odierna società delle globalizzazioni.

In conclusione, sulla scorta di queste riflessioni, l'obiettivo presumibile sarebbe quello di provare a dimostrare quanto sia necessario - oggi più che in passato - che i contesti formali, le agenzie educative più importanti

²¹ Per un maggior approfondimento si rinvia ai contributi di P. Donati, *Politiche sociali e solidarietà fra le generazioni: il contributo della sociologia relazionale*, in A. Fadda, A. Merler (a cura di), *Politiche sociali e cultura dei servizi*, FrancoAngeli, Milano 2006; P. Donati, *La cittadinanza societaria*, Laterza, Roma-Bari 2000.

come la scuola, siano coinvolte nel processo educativo e formativo delle giovani generazioni, al fine di fornire un'educazione allo spirito critico e riuscire ad andare oltre le stereotipie classiche del cittadino moderno. Dalla ricerca su citata stanno emergono risultati interessanti che aprono a riflessioni altre, oltre a quanto qui contenuto, e ci restituiscono l'importanza di una dimensione educativa della partecipazione e del senso di comunità finalizzate allo sviluppo del benessere della persona, con l'obiettivo di contrastare la dispersione scolastica che traccia solchi sempre più profondi nel panorama delle nuove povertà educative.

Bibliografia

- Balzano V., *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020.
- Balzano G., *Il ruolo del digitale a scuola dopo la pandemia. Verso una scuola 4.0*, «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», (XXV), 2 (2022), pp. 87-92.
- Batini F., *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, «RicercaAzione», (XV), 1 (2023), pp. 7-19.
- Bembich C., *La teoria ecologico-culturale. Processi, reti e transizioni per analizzare e intervenire nella dispersione scolastica*, Pensa Multimedia, Lecce 2020.
- Bertagna G., *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Edizioni Studium, Roma 2023.
- Biagioli R., Baldini M., Proli M.G., *La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa*, «Formazione & Insegnamento», (XX), 3 (2022), pp. 091-102.
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento 2007.
- Cinotti A., *Accompagnamento*, «Studium Educationis», (XVIII), 3 (2017), pp. 137-140.
- Citarella E., *Alla ricerca dell'alunno perduto. Prevenzione e cura della dispersione scolastica*, Erickson, Trento 2023.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- Donati P., *La cittadinanza societaria*, Laterza, Bari-Roma 2000.
- Donati P., *Politiche sociali e solidarietà fra le generazioni: il contributo della sociologia relazionale*, in A. Fadda – A. Merler (a cura di), *Politiche sociali e cultura dei servizi*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- González-Rodríguez D., Vieira M.J., Vidal J., *Factors that influence early school leaving: a comprehensive model*, «Educational Research», (LXI), 2 (2019), pp. 214-230.
- Grimaldi E., Landri P., *Tackling early school leaving and the governing of educational transitions in Italy*, «Comparative Education», (LV), 3 (2019), pp. 386-403.
- Hooks B., *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, Meltemi, Milano 2022.
- Liverano G., *Vivere e raccontare la dispersione scolastica. Esperienze autobiografiche e non, per la crescita individuale, l'elaborazione di nuove*

- relazioni di cura e la scoperta di responsabilità sociali*, Universitas Studiorum, Mantova 2020.
- Magni F., Potestio A. – Schiedi A., *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*. Studium, Roma 2021.
- Mariuzzo A., *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*, Scholè, Brescia 2020.
- Marshall T.H., *Citizenship and Social Class*, University Press, Cambridge 1950.
- Montero-Sieburth M., Turcatti D., *Preventing disengagement leading to early school leaving pro-active practices for schools, teachers and families*, «Intercultural Education», (XXXIII), 2 (2022), pp. 139-155.
- Musaio M., *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*, Mimesis, Milano 2020.
- Perla L., Martini B. (a cura di), *Professione Insegnante. Idee e Modelli di Formazione*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Recalcati M., *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2013
- Triani P., *Promuovere il successo formativo e prevenire la dispersione scolastica*, EDUCatt Università Cattolica, Milano 2016.
- Vaccarelli A., *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, Franco Angeli, Milano 2016.

Luigi Giovanni Sermenato*

“Grazie di averci creduto!”

Relazione educativa e successo scolastico

Parole chiave: Relazione educativa; fiducia; speranza pedagogica; prevenzione; successo scolastico.

Il contributo intende mettere in luce le possibili connessioni tra la relazione educativa con un adulto significativo in ambito extrascolastico e la prevenzione del fenomeno del drop out. Le situazioni descritte fondano la loro essenza sui valori della fiducia e della speranza pedagogica quali elementi funzionali al fronteggiamento delle criticità connesse all'insuccesso e, molto spesso, all'abbandono scolastico. Attraverso la narrazione di esperienze di relazioni educative con minori in carico ai servizi territoriali verrà evidenziata la connessione tra gli aspetti teorici, sui quali si fondano i valori pedagogici, e le buone prassi che li rendono strumenti operativi di sostegno alla crescita e di risposta ai fisiologici bisogni di sviluppo dei soggetti in età evolutiva. Verrà descritto come tale impegno relazionale abbia fatto dire a questi ragazzi "Grazie di averci creduto!" ai loro adulti di riferimento.

Keywords: *Educational Relationship; Trust, Pedagogical Hope; Prevention; School success.*

The contribution aims to highlight the possible connections between the educational relationship with a significant adult in the field of extracurricular education and the prevention of the phenomenon of drop out. The situations described base their essence on the values of trust and pedagogical hope as functional elements to face the critical issues related to failure and, very often, school dropout. Through the narration of experiences of educational relationships with children in charge of the territorial services will be highlighted the connection between the theoretical aspects on which the pedagogical values are based and the good practices that make them operational tools to support growth and response to the physiological development needs of the subjects of the developmental age. It will be described how this relational commitment made these kids say "Thank you for believing it!" to their reference adults.

*Docente a contratto di pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Torino, giudice onorario presso la Corte d'Appello di Torino, sez. Minorenni e Famiglia e operatore dei servizi di tutela minori.

1. Introduzione

Uno dei principali presupposti valoriali sui quali si fonda la relazione educativa è quello della fiducia. Valore complesso, necessita di manutenzione continua per compiersi nella propria interezza e dare un senso profondo all'identità di ciascun soggetto coinvolto nel processo relazionale.

Partendo da questa considerazione, il contributo che segue intende mettere in luce le possibili connessioni tra la relazione educativa con un adulto significativo in ambito extra-scolastico e la prevenzione del fenomeno del *drop out*.

Molto spesso, infatti, tra le tante cause che possono determinare l'abbandono scolastico si registrano difficoltà da parte degli studenti a costruire relazioni significative con gli adulti che abitano la scuola e/o il mondo delle agenzie educative in generale, aspetto questo che rappresenta parte integrante della compliance necessaria al proseguo dei percorsi formativi.

Le situazioni descritte fondano la loro essenza su una scommessa: è possibile affrontare, ed eventualmente superare, le criticità connesse all'insuccesso scolastico attraverso una solida relazione educativa che si strutturi sui valori della fiducia e della speranza pedagogica?

Come descritto da Biscaldi appaiono alla base di tale questione due ordini di problemi legati alla conflittualità fisiologica della relazione asimmetrica studenti-insegnanti.

Il primo si traduce nell'incapacità da parte degli studenti di trovare una modalità, accettabile, per dare voce, in modi riconoscibili dall'istituzione, al proprio disagio e alle proprie richieste.

Il secondo è rappresentato dalla fatica da parte dei docenti di saper cogliere, riconoscere e gestire questo conflitto (senza reprimerlo o sopprimerlo), assumendosi la responsabilità di compiere le scelte migliori per il contesto, motivandole dal punto di vista educativo con gli studenti e con le loro famiglie. I docenti invece sembrano fingere che questo conflitto non ci sia, negandolo fermamente, continuando a proporre l'idea della scuola come luogo di benessere e rifiutando di porsi in una dimensione di autoriflessività critica. L'incapacità dei giovani di reagire da un lato e dei docenti di mettersi in discussione dall'altro genera una situazione di stallo¹.

Una possibile prospettiva per affrontare questa impasse è data dalle

¹ A. Biscaldi, *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche. Comprendimi, motivami, appassionami. Riflessioni sulle aspettative degli studenti nei confronti dei docenti della scuola secondaria di secondo grado*, Vol. 18, n. 1, Milano 2020.

suggerzioni che provengono dall'educazione alla speranza.

Educare alla speranza significa aiutare la persona in situazione di difficoltà a rintracciare nel proprio vivere quotidiano la sintassi assiologica che lo innerva, ovvero a mettere in luce i livelli di significato insiti nelle situazioni vissute, per intessere nuovi discorsi esistenziali sulla scorta del passato e in riferimento al futuro².

Ed è proprio in tale percorso di educazione alla speranza che hanno trovato compimento le esperienze narrate, attraverso una costante azione di ricerca e rinforzo delle risorse presenti in questi ragazzi.

In questo sguardo utopico ma intenzionale, tipico dei processi pedagogici, ha trovato il suo fine la narrazione del contributo, poggiando sull'ambizioso obiettivo di tentare di "mettere in parola" tali valori e inaspettate possibilità, provando a connetterle con la pratica educativa. Si tratta di una sfida che per essere affrontata necessita di strumenti legati a un'impalcatura etica chiara e definita che è rappresentata, in particolare, dall'intenzionalità educativa quale motore di cambiamento e presupposto progettuale.

L'intenzionalità dell'educare risponde a un'intenzione soggettiva, individuale o collettiva ma è anche da intendersi quale processo di significazione dell'azione umana che attiene tanto alla sfera della cognizione quanto a quella dell'emozione dell'uomo che agisce intenzionalmente nella storia. L'intenzionalità come fonte generativa connota e definisce l'atto dell'educare e l'esperienza di educazione, determinandone senso e significato: il "fatto educativo" esiste come esperienza interpretata e non come fatto in sé, rispecchiando il soggetto e il sistema di intenzioni che in quel "fatto" si strutturano. L'educare quale atto intenzionale ha, dunque, un carattere prevalentemente pratico e si realizza in uno spazio relazionale che è sempre asimmetrico³.

Proprio in questa prospettiva un ruolo importante nella costruzione di tale impalcatura virtuosa è stato anche giocato dall'intenzionalità educativa quale presupposto che costituisce un asse portante nelle relazioni pedagogiche. Una progettualità individualizzata e orientata secondo fini e obiettivi precisi che hanno strutturato la cornice nella quale si è realizzata la scommessa stessa. Il fine che ha accomunato tutte le situazioni, orientato al senso di trasformazione e di cambiamento, ha trovato una realizzazione pratica nei suoi obiettivi, differenti per ciascuna delle storie descritte,

Verrà quindi messo in luce come l'educatore si sia impegnato in tale prospettiva, garantendo ai ragazzi le attenzioni, il tempo, la cura, la

² L. Pati, *Educare alla speranza, Pedagogia e Vita*, Roma 2006.

³ P. Perillo, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, in «Nuova Didattica», La Scuola, SEI, Brescia 2017.

pazienza e la fermezza per accogliere e custodire il compimento di tale promessa. Questo impegno ha favorito, unitamente alle risorse personali dei soggetti coinvolti e alle scommesse di altri adulti significativi presenti nel processo, il loro successo scolastico ed evitato rischi di *drop out*.

Proprio su tale dimensione etica della relazione si è fondata quindi la sfida che verrà narrata in un contesto dove il determinismo e la casualità hanno lasciato spazio alla speranza pedagogica, intesa come possibilità di credere nel futuro, preservare nel compito e pazientare nell'attesa⁴.

Si cercherà di dimostrare così, ancora una volta, la precipua funzione di "trampolino di lancio" che possono assumere gli educatori nelle relazioni pedagogiche con i minori. Ma, soprattutto si potrà toccare con mano come le potenziali risorse e abilità di *coping*, le personal skills di questi ragazzi, abbiano potuto rappresentare, se accompagnate e custodite, una forma di riscatto individuale e sociale nella direzione di poter essere tradotte nel loro diritto/dovere allo studio.

2. Quando il diritto allo studio può rappresentare una forma di "scala mobile sociale": Enrico, alla ricerca di un custode del suo sogno nel cassetto.

Il primo incontro è quello con Enrico, ragazzo adolescente frequentante una scuola secondaria di primo grado in un contesto di case popolari. Esempio emblematico della profezia che si autoavvera, in un circolo vizioso nel quale rispondere alle aspettative del proprio ambiente di vita e del relativo sistema scolastico pareva essere l'unica strada percorribile, proprio come descritto dal famoso effetto Rosenthal⁵.

A causa di particolari problematiche familiari il ragazzo viene segnalato dalla scuola stessa ai servizi sociali territoriali nei quali opera anche lo scrivente, in qualità di educatore professionale nell'area minori.

Inizialmente sono il rifiuto e la vergogna a rappresentare le basi di questa faticosa relazione che si avvia. Il ragazzo infatti teme il giudizio del proprio contesto di appartenenza e soprattutto del gruppo dei pari, all'idea di essere affiancato da un operatore. La pazienza e la discrezione sono invece le armi a disposizione dell'educatore al fine di provare a "stargli accanto" con delicatezza e rispetto.

Primo elemento necessario per costruire vicinanza è stato sicuramente il tempo. Il tempo dell'attesa e della perseveranza, dell'accostamento graduale, come ci ha mirabilmente insegnato De Saint-Exupéry nel suo delicato passaggio di costruzione della relazione tra il Piccolo Principe e la

⁴ S. Nosari, *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*, Mondadori, Milano 2013.

⁵ R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom*, Expanded edition, New York, Irvington 1992.

Volpe⁶, il tempo che è presupposto fondamentale della fiducia. Una fiducia quale possibilità, nella relazione educativa, di affidarsi all'altro, confidando nell'altro senza garanzie, ma quale atto di fede per il quale si crede nella promessa fatta all'altro⁷. Su questo presupposto si è avviato e gradualmente costruito un rapporto fatto di distanze e di momenti critici, di fatiche e di silenzi ma anche di parole cariche di significati e di speranza. L'appartenenza di Enrico ad un contesto familiare multiproblematico e la frequenza della stessa scuola da parte di una sorella più grande, in precedenza, lo avevano fossilizzato, fin dal suo inserimento, in un'immagine statica di immobilità sociale. Sarebbe stato, per familiari e insegnanti, l'ennesimo componente della famiglia destinato ad un lavoro dequalificato dopo la licenza media.

Ma Enrico custodiva il sogno di ottenere una qualifica e di poter «fare il meccanico da grande». Con cautela e non senza fatica, aspetti che rappresentano entrambi assi portanti della relazione educativa innervata di eticità, il ragazzo comunica questo sogno nel cassetto all'operatore il quale se ne prende cura e inizia a "cucire la stoffa" per potergli permettere di realizzarlo. Dapprima attraverso la costruzione di una relazione con gli adulti di casa e poi anche comunicando questo aspetto agli insegnanti, si iniziano a modificare gli assetti. Come ci insegna Merton⁸, prendendo a sua volta ispirazione dal celebre teorema di Thomas, sociologo americano della scuola di Chicago, «se gli uomini definiscono certe situazioni come reali, esse sono reali nelle loro conseguenze». Egli sottolinea l'importanza della definizione della situazione, ovvero l'interpretazione del contesto da parte degli attori sulla base delle loro conoscenze e informazioni, nel determinare la condotta sociale, evidenziando come l'azione non sia determinata solo dai mezzi e dai fini, ma anche dalle risorse cognitive e culturali dell'attore. Anche nel caso di Enrico tale pensiero predittivo aveva già costruito uno scenario deterministico in base al quale egli stesso, collocato in un dato contesto, avrebbe percorso strade segnate. Tuttavia, il pensiero di rifarsi alle reali potenzialità e alle abilità del ragazzo da parte degli insegnanti ha prodotto un primo significativo cambiamento.

E ancora, rifacendosi al pensiero di Freire «Senza un minimo di speranza non possiamo nemmeno incominciare la lotta; ma senza la lotta la

⁶ A. De Saint-Exupéry, *Le petit Prince*, Gallimard, Paris 1945.

⁷ S. Nosari, *Capire l'educazione, Lessico, contesti, scenari*, cit.

⁸ R.K., Merton, *Teoria e struttura sociale. Teoria sociologica*, Il Mulino, Bologna 2000.

speranza – come necessità ontologica – non trova appoggio»⁹, si è iniziata la "buona battaglia" per portare avanti il riconoscimento del diritto all'autodeterminazione e alla realizzazione di un futuro diverso per Enrico. Uno scambio proficuo in uno scenario di riflessività e le conseguenti azioni tra insegnanti, familiari e operatori dei servizi, all'interno di una logica di rete e di sinergica co-costruzione, ha dato il via ad una nuova progettualità. Enrico ha gradualmente trovato il coraggio di riconoscersi in una diversa dimensione. I familiari, proiettati inizialmente all'inserimento lavorativo, si sono messi in gioco per potergli garantire di proseguire gli studi; gli insegnanti lo hanno riconosciuto in una nuova forma ed hanno investito sul suo percorso formativo; l'educatore ha continuato a rimandargli la propria stima e a rinforzare le sue indubbie potenzialità.

Il ragazzo ha così potuto realizzare il proprio progetto di vita. Oggi da adulto, incontrando l'operatore continua a sottolineare il proprio successo professionale e la conseguente soddisfazione che questo ha prodotto nella sua vita.

La conclusione di questa vicenda richiama la visione del tema della speranza quale strumento volto a permettere di credere nel futuro, di perseverare nel compito e di pazientare nell'attesa¹⁰.

Ma la speranza si accompagna indubbiamente alla pazienza all'interno di una forma di determinazione che segna i tempi dell'umano e genera una continua azione di ricerca volta a scoprire le inedite possibilità umane.

E si tratta indubbiamente di una forma di pazienza, come sottolinea Guarcello, che si basa su un impegno come legame: stare, rimanere a lungo nella situazione prima di andare oltre senza avere chiari modalità e tempi ma pazientando, appunto, nell'attesa, andando oltre. Si tratta comunque di un andare oltre intenzionale. È un impegnare "critico" poiché riflette sul significato dell'impegno e giudica se quanto richiesto sia commisurato alle proprie possibilità¹¹.

Una sorta di patto che ha permesso a Enrico l'espressione piena delle proprie capacità e ha conferito senso alla scena educativa nella misura in cui tutti gli attori sono riusciti a tenere fede al ruolo e agli accordi definiti.

Ma anche la testimonianza di come gli adulti educatori possano rappresentare proprio quella sorta di "trampolino di lancio" con i piedi ben ancorati al suolo ma lo sguardo proteso verso il futuro dell'altro per i "giovani trapezisti" dei quali si prendono cura quotidianamente. Un lancio verso il futuro che rappresenta l'importante salita di un gradino nella scala

⁹ P. Freire, *Pedagogia della speranza*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2015.

¹⁰ S. Nosari, *Capire l'educazione, Lessico, contesti, scenari*, cit.

¹¹ E. Guarcello, *Le azioni della pazienza: impegnare, esplorare, osare*, Edizioni Studium, Roma 2019.

mobile sociale che può permettere di affrancarsi da situazioni statiche e avviarsi verso scenari inediti e imprevedibili.

3. I percorsi formativi quali occasioni di rinforzo della propria autostima e tensioni verso il futuro: la paura di deludere Federico

La seconda narrazione vede protagonista Federico, adolescente incerto e insicuro alle prese con una scuola secondaria di secondo grado non adatta alle sue necessità, né in linea con le proprie aspettative, ma scelta per rispondere alle attese dei suoi genitori, in particolare della madre.

Adolescente al bivio, con particolari difficoltà a comunicare agli adulti i propri desideri e bisogni, arriva al confronto con lo scrivente con un gravoso senso di disistima e sfiducia verso sé stesso e l'istituzione scolastica, che pensa anche di abbandonare al primo anno di frequenza, date le difficoltà riscontrate.

La rigidità del rapporto tra Enrico e la madre rispetto a questa dimensione ha richiamato, nello scrivente, il pensiero di Marta Nussbaum laddove la studiosa definisce il rischio come qualcosa, qui in particolare nella strutturazione di questa diade relazionale-, che poteva ingabbiare la moralità come un sistema di principi che può essere colto dal freddo intelletto e le emozioni come le motivazioni che favoriscono o sovvertono la conseguente decisione di agire secondo i principi stessi. Si trattava invece di vederle come parte costitutiva del sistema di ragionamento etico. Una volta riconosciuto che esse contengono giudizi che possono essere veri o falsi e che possono essere buone o cattive guide per la scelta da compiere, non si possono plausibilmente lasciare da parte¹².

Ritorna quindi prepotentemente in scena la necessità di rifarsi a quell'impalcatura etica, precedentemente citata, sgravandola dal rigido moralismo che può caratterizzarne alcuni aspetti per mantenerne invece le dimensioni che possono direzionare la capacità di giudizio e di conseguente orientamento rispetto alle decisioni da prendere.

Si trattava, infatti, di condurre Federico verso una scelta che, in fedeltà a sé stesso ed alle sue indubbe potenzialità, non lo ingabbiasse dentro i confini di una rigidità moralistica che gli imponeva di essere all'altezza delle aspettative altrui.

Alla stregua del pensiero di Maria Zambrano, l'operatore ha assunto il ruolo di guida, la quale, a differenza del maestro, non appartiene all'ordine del *logos* ed ha confini meno strutturati. Il suo compito è quello di orientare verso un cammino di liberazione personale, e cioè verso quello che solitamente si definisce la scoperta della nostra vocazione: può

¹² M.C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004.

essere un ideale da perseguire, un modello da reinterpretare, una persona con cui condividere un cammino. Il compito della guida è iniziato qui dove è cessato quello del maestro, con la peculiarità di distaccarsi dalla conoscenza per ragione per approdare alla singola persona, fornirle un metodo capace di rinascere continuamente e di sperimentare il desiderio di sapere proprio dell'infanzia¹³.

Questa forma di accompagnamento ha permesso di portare avanti un lungo e delicato percorso di discernimento e di valutazione.

Veri e propri bilanci legati alle conseguenze di ciascuna eventuale decisione da prendere, rispetto alle varie possibilità, hanno portato Federico a definirsi e a contemplare uno scenario diverso nel quale disegnare il proprio futuro. Rifacendosi al pensiero di Noddings¹⁴ si è cercato di mantenere questa relazione all'interno della dimensione che l'autrice definisce propria della cura. Una cura per l'altro e dell'altro nella quale l'esempio, il dialogo e la pratica stessa della cura, unitamente alla conferma dell'impegno che essa produce, sono stati gli elementi alla base dell'approccio relazionale.

Inoltre, la prossimità tra gli elementi della rete formale e informale di Federico, ovvero la famiglia, la scuola e le agenzie educative del territorio, come ricordato dalla stessa Noddings, ha fatto sì che il ragazzo potesse sperimentare l'ampiezza e la ricchezza della cura data e ricevuta.

In particolare, accompagnare la madre verso una diversa prospettiva rispetto al futuro del proprio figlio ed il padre, persona affetta da problematiche psichiatriche, sono state sfide lunghe e complesse.

E ancora il confronto con gli insegnanti, per lo più incentrati su una visione negativa del ragazzo ma poco inclini a prospettare soluzioni o percorsi di riorientamento efficaci, ha permesso gradualmente di ricollocare Federico in una nuova cornice nella quale il focus su di lui ha finalmente potuto offrirgli uno scenario più vicino alle sue attese e aspettative.

Tutto questo lavoro di discernimento e di valutazione gli ha permesso di trovare il coraggio di comunicare ai familiari, in alleanza con l'educatore, il desiderio di poter frequentare una scuola di moda e, ad oggi, trova in questa soluzione riconoscimento e risultati ampiamente soddisfacenti, in linea con le proprie aspettative.

Anche questa narrazione richiama il tema della pazienza che, nel suo osare, può dare "origine a cose nuove" in uno scenario di libertà¹⁵. E questo osare la libertà da parte di Federico, può aver rappresentato il suo

¹³ M. Zambrano, *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione* in Chiosso G., *Studiare Pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori, Milano 2008.

¹⁴ N. Noddings, *Philosophy of Education*, in Chiosso G., *Studiare Pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori, Milano 2008.

¹⁵ E. Guarcello, *Le azioni della pazienza: impegnare, esplorare, osare*, cit.

modo di mettersi alla prova e così potersi realizzare, rischiando anche l'insuccesso per confrontarsi con la propria finitudine e riuscire così a realizzarsi in pienezza. Inoltre, tollerare la frustrazione, rischiare di poter deludere, ma essere comunque degno di cure e di attenzioni da parte dei suoi adulti di riferimento, assumendosi la responsabilità propria di questo atto di resistenza/esistenza, colloca tale scena educativa all'interno dell'amore pedagogico.

Nel suo atto di mediazione quale dimensione di apertura al mondo, come ci ricorda ancora Nosari, ha potuto percorrere la sua dimensione generativa. Questa apertura ha permesso infatti a Federico di iniziare a coltivare il proprio processo di definizione, vedendosi al centro di una relazione che ha potuto sperimentare quale atto di devozione. E questo percorso non ha potuto che portare ad un nuovo inizio poiché, per amore, si ricomincia sempre in quanto non c'è atto che compia definitivamente il profilo identitario dell'uomo¹⁶.

Ovviamente si è corso un rischio nella misura in cui non vi era alcuna certezza nella risposta e, per dirla con Secco, si è valutata la giusta proposta in tutta la sua problematicità. Essa, infatti, si fonda per un verso sulla conoscenza dei bisogni e delle motivazioni dell'educando, e dall'altro sulla scelta culturale più adeguata alle sue possibilità, sapendo che non sempre vi sarà successo, anzi che in alcuni casi si andrà incontro a delusioni¹⁷.

In questa direzione Federico ha così potuto portare a compimento la propria autorealizzazione in un percorso di consapevole e resiliente conoscenza di sé e delle proprie risorse.

Conclusa la relazione educativa, il ragazzo, a distanza di tempo ha chiesto di incontrare nuovamente l'operatore per potergli comunicare personalmente il proprio riconoscimento per aver sempre creduto in lui e nella conseguente possibilità di tenere saldamente vivo il suo desiderio.

In questo caso i processi formativi, accompagnati dagli assetti relazionali, hanno contribuito ad alimentare la sicurezza in se stesso e nelle proprie competenze di resilienza e hanno influito in modo significativo sui processi evolutivi del soggetto coinvolto, rappresentando, un valido strumento di sostegno alla sua crescita e sviluppo.

4. Quando la scuola è anche luogo di socializzazione e formazione alla cittadinanza: Simone e la "solitudine da covid"

¹⁶ S. Nosari, *Capire l'educazione, Lessico, contesti, scenari*, cit.

¹⁷ L. Secco, *La pedagogia dell'amore. Amare nelle diverse età della vita*, Città Nuova, Roma 2006.

E come non narrare, infine, la vicenda di Simone, figlio di insegnante di lettere, votato al liceo scientifico, date le sue indubbie capacità cognitive ed il contesto familiare stimolante e culturalmente ricco nel quale è cresciuto.

L'incontro con lui avviene nell'autunno 2019, nel pieno dei suoi 15 anni, momento denso di fatiche legate agli entusiasmi e ai facili scoraggiamenti che accompagnano questa intensa fase della vita.

A seguito di un travagliato inizio del secondo anno di liceo la famiglia richiede un supporto educativo che il ragazzo, fin da subito, sembra accogliere come risorsa per la propria crescita.

Inizia così un'intensa elaborazione dei vissuti volti a discernere quale sia il percorso di studi maggiormente adatto a lui, orientato verso quelli intrapresi dalla scuola secondaria di primo grado e dalla famiglia, ma animato dal desiderio di provare altre strade non ancora né chiare né definite.

E nella primavera successiva lo scoppio della pandemia e il primo *lockdown*, che interrompono drasticamente le relazioni sociali e anche la frequenza scolastica fino a fine anno, contribuiscono a rendere ancora più complessa la situazione. Simone si chiude sempre più in sé stesso. Inizia ad utilizzare la didattica digitale a distanza e cerca di stare al passo con i compagni. Ma piano piano la "forbice si allarga" e il ragazzo si sente sempre meno in grado e all'altezza del compito.

Inizia ad accampare scuse circa le difficoltà di collegamento e «scompare gradualmente dagli schermi».

Come ricordati da Maggiolini e Pietropolli Charmet uno dei principali compiti di sviluppo in adolescenza viene individuato nel processo di separazione-individuazione rispetto alle proprie figure genitoriali e nella conseguente definizione-formazione di valori anche attraverso la "nascita sociale".

In questa fase particolare diventa estremamente significativa la relazione con i coetanei e con la scuola che rappresenta per i ragazzi l'ambiente privilegiato di sperimentazione del proprio ruolo sociale; è ricercata come ambito relazionale, di socializzazione e di valorizzazione del nascente Sé adolescenziale¹⁸.

Ed è proprio in questo ambito che entra in gioco il ruolo del rapporto tra coetanei. La definizione di sé stessi passa anche e soprattutto attraverso il confronto con i pari e i processi di socializzazione che disegnano l'identità singola e del gruppo di appartenenza in contesti diversi, uno dei quali è rappresentato in larga misura dalla scuola.

¹⁸A. Maggiolini, G. Pietropolli Charmet, *Manuale di Psicologia Dell'Adolescenza: Compiti e Conflitti*, FrancoAngeli, Milano 2004.

In questo ambiente i ragazzi trascorrono la maggior parte del loro tempo e vi trovano, oltre ai coetanei, figure di riferimento alternative ai genitori, che possano sostenerli nei loro percorsi di crescita e sviluppo. Oltre al compito didattico e formativo è indubbia la sua funzione di mediazione e ponte relazionale nei processi di socializzazione. È quindi altrettanto noto come l'interruzione delle lezioni in presenza abbia prodotto danni rilevanti in questi termini, scatenando in molti casi vere e proprie proteste da parte degli studenti, piuttosto che manifestazioni di disagio psicologico e relazionale in molti di loro.

Gli studi di Sprang e Silman hanno messo in luce quali correlati psicologici possano derivare dal periodo di isolamento forzato dovuto alla pandemia. I fattori che potrebbero influenzare la salute mentale e il benessere psichico degli adolescenti potrebbero derivare da eventi di vita stressanti, dalla reclusione domestica prolungata, causando atti di autolesionismo, violenza intra-familiare e uso eccessivo di internet e dei social media¹⁹. La pandemia COVID-19 ha provocato un aumento dello sviluppo del disturbo post-traumatico, disturbi da stress, depressione e ansia, nonché della sintomatologia correlata al dolore. Altresì gli adolescenti che già manifestavano queste problematiche potrebbero aver sviluppato un aumento dei sintomi e un rischio per il cambiamento della cura e gestione degli stessi. Le relazioni sociali, che per i ragazzi sono fondamentali, sono state interrotte, in quanto costretti a rimanere in casa e a limitare il più possibile il contatto con altre persone al di fuori del proprio nucleo²⁰. Queste evidenti e ormai note considerazioni hanno prodotto anche in Simone i loro devastanti effetti. Scomparso gradualmente dalla scena virtuale, nonostante i solleciti degli adulti e dei coetanei, ha successivamente dichiarato di non voler più intrattenere relazioni a distanza poiché molto provato da questo tipo di rapporti. Accolta, questa sua posizione, si è ragionato con lui sul prosieguo degli studi e sulla necessità di monitorare il suo percorso e ridefinirlo in relazione ai bisogni e desideri personali, oltre che in funzione dei compiti di sviluppo in precedenza descritti. Infatti, sia la gestione di questo aspetto, sia lo scarso rendimento didattico hanno determinato la sua bocciatura. Il periodo estivo però, anche grazie alla graduale uscita dal *lockdown*, ha rappresentato uno spazio importante di rielaborazione e confronto educativo che ha determinato in modo decisivo il suo riorientamento formativo. Lasciatosi il liceo scientifico alle spalle e fatte emergere le sue

¹⁹ G, Sprang, M. Silman, *Post traumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, Los Angeles CA 2013.

²⁰ Brooks et al., *The Roles of Nature and Nurture in the Recruitment and Retention of Primary Care Physicians in Rural Areas*, Academic Medicine, Florida Department, Florida 2002.

indubbie competenze relazionali ha deciso di intraprendere il liceo delle scienze umane per poter successivamente valutare l'insegnamento come professione. Con la ripresa del nuovo anno scolastico in presenza è stato possibile per lui uscire dall'isolamento e affacciarsi al contesto formativo con una diversa prospettiva.

Anche per lui essere visto in maniera diversa, scrollarsi di dosso il peso del giudizio e sentirsi libero di riprovare sono stati fattori determinanti nel processo di crescita. Ma anche potersi affidare e fidare, oltre che dei genitori e degli insegnanti, di un "adulto altro" ha rappresentato un importante tassello evolutivo. Ma, al contempo, il non arrendersi, cercando di far vivere una pazienza longanime, come ci ricorda ancora Guarcello, che tollera gli errori umani e attende un cambiamento nella direzione desiderata²¹, ha promosso l'evoluzione della situazione.

Accettare incondizionatamente le resistenze di Simone e tollerare i suoi rifiuti non è stato semplice; ancora una volta attendere una risposta ha significato ricercare il giusto equilibrio tra le sue fatiche relazionali e la necessità di fare sì che non si isolasse e perdesse i contatti con il mondo, soprattutto con quello dei suoi pari. Ma ha voluto dire soprattutto, come ci ha insegnato Rogers, praticare una relazione d'aiuto volta all'autorealizzazione, all'insegna dell'accoglienza e della comunicazione; strumenti, questi ultimi, indispensabili per instaurare una relazione positiva favorente la fiducia e la comprensione reciproca²².

E proprio la dicotomia tra la ricerca di impostare la propria vita in modo soddisfacente e la risposta a quanto socialmente richiesto, rispetto al suo percorso formativo, ha rappresentato lo zoccolo duro alla base di questa sfida. Sfida che ha voluto anche dire confrontarsi con lui e segnalare, con rispetto ma in modo puntale e coerente, gli elementi che sarebbero potuti diventare dannosi ed i comportamenti controproducenti per il suo sviluppo futuro, senza alcun giudizio morale nei suoi confronti ma con chiarezza e determinazione rispetto agli errori commessi.

Oggi Simone è al quarto anno del suo percorso scolastico e si sta confrontando, all'interno della relazione educativa di aiuto che prosegue puntualmente, tra gli altri aspetti, anche sul proprio futuro e quindi sul successivo percorso formativo. La sua passione per gli aspetti relazionali e i temi psicopedagogici che sta trattando lo stanno orientando, con sempre maggior convinzione, verso la carriera di insegnamento.

E una delle sue principali riflessioni è proprio rivolta al "periodo di crisi

²¹ E. Guarcello, *Le azioni della pazienza: impegnare, esplorare, osare*, cit.

²² E. Gemma, *Politiche R&T*, in «Scuola laD. Modelli», n. 12, Roma 2016.

attraversato" che lo ha reindirizzato verso quello che realmente gli interessava e, ad oggi, appare soddisfarlo tanto da fargli vivere un'esperienza formativa gratificante e utile alla sua crescita umana, cognitiva ed emotiva al contempo. Le sue narrazioni spesso si rifanno ai confronti con lo scrivente da lui descritti come spazi nei quali finalmente qualcuno poteva ascoltare anche i suoi silenzi, aiutandolo a dar loro un nome.

La cornice etica che ha accompagnato questa narrazione rimanda al tema del ruolo socializzante e di formazione alla cittadinanza proprio dei contesti scolastici. I "nostri giovani", spesso tacciati di essere svogliati e nullafacenti, di fronte alla scomparsa di un luogo di scambio e confronto, ma anche di apprendimento e trasmissione della cultura, ci hanno gridato a gran voce di voler stare dentro la scuola. Ancora una volta ci hanno stupito e meravigliato per il loro modo di guardare il mondo come solo occhi giovani e vitali sanno fare. Ne emerge un quadro nel quale la scuola rappresenta davvero un laboratorio di educazione alla socializzazione e alla cittadinanza attiva.

5. Conclusioni o... spunti per nuovi inizi...

Le riflessioni maturate attraverso queste narrazioni rimandano, come evidenziato nel loro sviluppo, a prospettive ed elementi diversi che costituiscono la scena educativa e ne definiscono i contenuti e l'impalcatura. Si è passati dalle opportunità formative che hanno rappresentato per Enrico un'occasione di "scala mobile" sociale alla possibilità di Federico di vedere riconosciute le proprie risorse per arrivare a Stefano che ha vissuto la scuola quale importante luogo di socializzazione. Il filo rosso che lega queste esperienze si può senza dubbio dire rappresentato dall'intenzionalità educativa che ha fatto da cornice progettuale a tutti questi percorsi. Quella stessa intenzionalità che rende l'azione educativa finalizzata al cambiamento e alla conseguente acquisizione di nuove competenze per poterlo gestire.

Ma sono emerse anche le fatiche e la rabbia, le attese inevitabili e la necessaria gestione dell'imprevedibile, spesso appesantite dallo sconforto, ma accompagnate da nuovi inizi e dalla necessità di non arrendersi. Tutti elementi, questi, che hanno rappresentato le fondamenta della cornice pedagogica sulla quale si sono strutturate le relazioni narrate.

Le emozioni, provate da tutti gli attori in gioco in modo differente, sono state un altro degli aspetti importanti nella definizione di questi percorsi.

La conseguente necessità di provare a gestirle ha rappresentato un banco di prova interessante e assai complesso, ma denso di spessore educativo e relazionale. Storie differenti appartenenti a contesti socio ambientali e culturali tra loro molto diversi ma accumulate da alcuni passi che si sono snodati lungo gli stessi sentieri.

In *primis* va sicuramente citata la relazione con i contesti scolastici che ha visto professionalità diverse, legate da uno sguardo educativo comune, sebbene attraverso lenti differenti, rileggere lessici, contesti e scenari alla luce di nuove competenze e orientamenti.

Alimentare la speranza pedagogica, rivedere le proprie aspettative in relazione alla profezia che si autoavvera, credere in un passaggio di consegne a contesti nuovi, sono solo alcuni dei passaggi che hanno favorito i processi trasformativi ingaggiati da questi ragazzi.

Non meno importante poi è stato il lavoro di cura e manutenzione delle reti familiari, laddove l'educazione alla speranza si è tradotta nella possibilità di leggere i contesti e le situazioni secondo un approccio costruzionista. Si è trattato di avviare la riformulazione di nuovi significati secondo la logica dell'apprendimento trasformativo proprio del pensiero di Mezirow²³. Accogliere il "dilemma disorientante" e accettare di non trovare le risposte ma di essere accompagnati a formulare nuove domande ha destabilizzato questi adulti educatori ma, al contempo, li ha arricchiti e ha fatto loro assumere una posizione di maggior vicinanza e responsabilità rispetto ai minori affidati alle loro cure.

Si è trattato di scommettere sull'ignoto e sull'inedito, facendo leva su scenari utopici propri dell'agire educativo caratterizzato dalla speranza e dall'attesa.

Ed è sicuramente in questo sguardo utopico che, come ci ricorda Mariani, si realizza attraverso un non-luogo di impossibile perfezione, e che può indicare il luogo della perfezione possibile, non assoluta ma sicuramente più significativa e reale per l'uomo²⁴, che trovano la loro essenza le narrazioni del contributo.

Uno sguardo che ha strutturato proprio nella promessa della fiducia e nel fondamento dell'amore pedagogico donativo la sua strada, impegno relazionale che ha fatto dire a questi ragazzi "Grazie di averci creduto!" ai loro adulti di riferimento.

Bibliografia

²³ Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano 2016.

²⁴ Mariani A.M., *Pedagogia e Utopia. L'utopia pedagogica dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.

- Biscaldi A., *Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche. Comprendimi, motivami, appassionami. Riflessioni sulle aspettative degli studenti nei confronti dei docenti della scuola secondaria di secondo grado*, Vol. 18, n. 1, Milano 2020.
- Brook et al., *The Roles of Nature and Nurture in the Recruitment and Retention of Primary Care Physicians in Rural Areas*, *Academic Medicine*, Florida Department, August 2002.
- De Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Gallimard, Paris 1945.
- Freire P., *Pedagogia della Speranza*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2015.
- Guarcello E., *Le azioni della pazienza: impegnare, esplorare, osare*, Edizioni Studium, Roma 2019.
- Maggiolini A., Pietropolli Charmet G., *Manuale di Psicologia Dell'Adolescenza: compiti e conflitti*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Mariani A.M., *Pedagogia e Utopia. L'utopia pedagogica dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.
- Merton R.K., *Teoria e struttura sociale. Teoria sociologica*, Il Mulino, Bologna 2000.
- Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano 2016
- Noddings N., *Philosophy of Education*, in. Chiosso G., *Studiare Pedagogia, Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori, Milano, 2019, pp. 252-253.
- Nosari S., *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*, Mondadori, Milano 2013.
- Nussbaum. M.C., *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004.
- Pati L., *Educare alla speranza*, Pedagogia e Vita, Roma 2006.
- Perillo P., *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, in «Nuova Didattica», La Scuola, SEI, Brescia 2017.
- Rosenthal R, Jacobson L., *Pygmalion in the classroom, Expanded edition*, New York, Irvington 1992.
- Secco L., *La pedagogia dell'amore. Amare nelle diverse età della vita*, Città Nuova, Roma 2006.
- Sprang G., Silman M., *Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, Los Angeles CA 2013.
- Zambrano M., *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione* in Chiosso G. (Ed.), *Studiare Pedagogia, Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori, Milano 2019.

Bartolomeo Cosenza*

Arginare il fenomeno della dispersione scolastica si può**Parole chiave:** dispersione scolastica, abbandono, sfida, inclusione, musica.

Quello della dispersione scolastica è un fenomeno sempre più diffuso in Italia che riguarda sia la scuola secondaria di primo grado sia quella di secondo grado, quest'ultima con numeri ancora più elevati. La mancata o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione da parte degli adolescenti determina un insuccesso scolastico destinato a ripercuotersi negativamente a livello sociale. L'obiettivo del seguente lavoro è quello di trattare il problema della dispersione scolastica da un doppio punto di vista: quello del Dirigente scolastico e quello del referente dispersione scolastica. Saranno pertanto analizzati i fattori che ne sono causa. A questo seguiranno spunti di riflessione e possibili soluzioni basate su modalità di intervento atte ad arginare il fenomeno.

Keywords: *School dropout, abandonment, challenge, inclusion, music.*

School dropout is an increasingly widespread phenomenon in Italy which concerns both lower and upper secondary schools, the latter with even higher numbers. The lack of or irregular use of education services by adolescents leads to academic failure which is destined to have negative repercussions on a social level. The objective of this work is to address the problem of school dropout from a double point of view: that of the school director and that of the school dropout contact person. The factors causing it will therefore be analyzed. This will be followed by reflections and possible solutions based on intervention methods aimed at curbing the phenomenon.

1. Introduzione

L'incremento costante del fenomeno della dispersione scolastica negli anni è motivo di crescente preoccupazione. Per ottenere dati accurati sull'abbandono scolastico in Italia, è essenziale considerare sia le statistiche nazionali fornite dall'Istat¹ che quelle dell'OCSE². Purtroppo, i

* Docente di Metodologia dell'educazione musicale per la scuola primaria e dell'infanzia e laboratorio. Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, Università degli Studi di Palermo.

¹ Istat Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese. <https://www.istat.it/it/archivio/285017>

² OECD, [Education at a Glance 2022: OECD Indicators](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3cd650c9-it) [Education at a Glance 2022: OECD Indicators](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3cd650c9-it). <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3cd650c9-it>. F. Musardo, *La dispersione scolastica: il fenomeno in Italia. Pratiche per contrastare l'insuccesso formativo nelle tappe della vita*, UNIMORE, 2023.

risultati sono allarmanti e mettono in evidenza una situazione preoccupante per il futuro del Paese³. Nel 2018, il tasso di abbandono scolastico⁴ precoce in Italia è salito al 14,5%, con una percentuale ancora più alta tra i maschi⁵. Questo indicatore, noto come parametro ESL (Early School Leaving), secondo le norme europee⁶, è calcolato sulla popolazione under 25 e comprende coloro che hanno al massimo conseguito un diploma di scuola secondaria di primo grado e non stanno seguendo corsi o attività formative. Tale risultato è particolarmente inquietante quando confrontato con la media europea, la quale si attesta al 10,6%, avvicinandosi all'obiettivo del 2020 di scendere al di sotto del 10%. Va però evidenziato che, nonostante la media europea mostri un andamento positivo, si osserva un mutamento di tendenza preoccupante a livello nazionale a partire dal 2017. Fino al 2016, il tasso di abbandono scolastico in Italia era in costante calo, raggiungendo il 13,8% (superando il 19% nel 2009). Successivamente, si è verificato un repentino peggioramento, con il tasso che è salito al 14% nel 2017 e al 14,5% nel 2018. Nonostante nel corso del 2022 vi sia stato un incoraggiante miglioramento, con il tasso di abbandono scolastico sceso all'11,5%, questo dato rappresenta una controtendenza positiva, soprattutto se consideriamo l'incidenza ancor più elevata nel Mezzogiorno, dove il tasso di abbandono scolastico è salito al 15,1%. Ciò significa che circa un giovane su sette interrompe la propria formazione prima di conseguire un diploma⁷. Questi numeri non sono solo allarmanti, ma rappresentano anche una perdita significativa di potenziale umano e talento per la società. Risulta evidente che questa tendenza colpisce in misura maggiore i giovani di sesso maschile, con una percentuale del 13,6%, rispetto alle loro controparti di sesso femminile, con una percentuale del 9,1%. Sempre nel 2022, il 19,0% della popolazione italiana compresa tra i 15 e i 29 anni è rappresentato dai cosiddetti "Neet"⁸ (Not in Education, Employment or Training), giovani che non risultano inseriti in nessun percorso di istruzione o di formazione e che non lavorano. Il passo che porta dalla

³ R. Biagioli, M. Baldini, M. G. Proli, *La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa*, in «Formazione & insegnamento», 20(3), 2022, pp. 91-102; A. Salatin, *La dispersione scolastica in Italia. I risultati di una recente indagine dell'AGIA*, INDICE, 39, 2021.

⁴ L'abbandono scolastico si verifica quando uno studente lascia il sistema educativo prima di completare il percorso di istruzione previsto. La dispersione scolastica è un concetto più ampio che comprende non solo l'abbandono, ma anche le frequenti assenze, il ritiro dalla scuola per periodi di tempo più o meno lunghi, la ripetenza ed altri casi di insuccesso scolastico.

⁵ Istat, *Istruzione e formazione*, 2019. <https://www.istat.it>.

⁶ European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL) – Final report*, Publications Office, 2014, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/81384>

⁷ D. Fadda, M. Pellegrini, G. Vivanet, *Disuguaglianze nella scuola italiana. Cosa dice la ricerca*, Quaderni Fondazione Cariplo, 43, 2023.

⁸ G. Lazzarini (Ed.), *Prima di diventare invisibili: Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*, FrancoAngeli, Milano 2022.

dispersione scolastica al diventare Neet è breve. Nel Sud Italia (soprattutto in Sicilia), questa incidenza è circa il doppio rispetto al Centro-Nord. Come evidenziato nell'ultimo Rapporto Caritas 2022⁹, il tasso di abbandoni scolastici precoci in Italia riflette un problema più ampio: la mancanza di mobilità sociale. In altre parole, chi nasce in condizioni economiche svantaggiate tende a rimanere in quella situazione per tutta la vita, e viceversa. A dare supporto a questa affermazione vi sono le considerazioni degli operatori sociali¹⁰ che concordano sulla relazione tra povertà intergenerazionale e povertà educativa. Questo legame si evidenzia in diverse forme, inclusa la diffusa scarsa istruzione tra le persone assistite, che comporta restrizioni nell'accesso al mondo del lavoro. La povertà educativa è quindi strettamente legata all'aumento della povertà economica, e coinvolge nel problema della povertà intergenerazionale anche i minori. Infatti, i figli delle famiglie in situazioni svantaggiate presentano livelli di apprendimento inferiori e sono più a rischio di dispersione scolastica¹¹.

Anche i bambini stranieri, soprattutto quelli nati all'estero, sono più vulnerabili alla dispersione scolastica¹². La difficoltà di comunicazione e comprensione può influenzare negativamente il loro rendimento scolastico, rendendoli più inclini all'abbandono. Inoltre, il processo di adattamento a una nuova cultura e ambiente sociale può risultare difficile e stressante. Questa transizione può portare a sentimenti di isolamento e disagio, influenzando negativamente il loro coinvolgimento nella vita scolastica. Ogni adolescente che “non ce la fa” e molla lo studio, svaluta l'importanza dell'Istituzione scolastica nel proprio piano di vita¹³, relegandola a un ruolo marginale o peggio considerandola un elemento di disturbo e di fastidio. Ogni abbandono rappresenta una pesante sconfitta da attribuire non solo ai docenti del consiglio di classe che hanno avuto in carico l'educazione di quell'adolescente, ma all'intero Istituto e a tutte quelle figure professionali che ivi operano compreso il Dirigente scolastico. Un alunno che si ritira significa non poter più garantire il suo successo formativo né promuovere in lui il pieno sviluppo della

⁹ <https://www.caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/rapportopoverta2022b.pdf>

¹⁰ La ricerca ha coinvolto la realizzazione di 5 focus group con operatori sociali e la conduzione di 30 colloqui con beneficiari, operatori, e volontari dei servizi Caritas.

¹¹ O. Giancola, L. Salmieri, *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, BIBLIOTECA DI TESTI E STUDI, 2023; S. Quarta, *Giovani, percorsi biografici e povertà educativa: una ricerca sui giovani che non studiano e non lavorano. Immaginare e culture giovanili: percorsi di analisi e ricerca*, *Interstizi*, 3, 2023, pp. 59-76.

¹² G. Filosa, E. Gamberoni, *Una scuola inclusiva: azioni per contrastare i rischi di dispersione di alunne e alunni di origine straniera*, *Una scuola inclusiva*, 1-224, 2023; F. Biondi, S. Frega, *Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola. Immigrazione, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica*, *POLITICHE MIGRATORIE. RICERCHE*, 1, 1-226, 2023; OCSE, *Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti*, Loescher, Torino 2015.

¹³ O. Liverta Sempio, E. Gonfalonieri, G. Scaratti (Eds.), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.

personalità e il benessere a livello relazionale, cognitivo, affettivo ed esperienziale¹⁴. Se non si prendono in tempo delle soluzioni, la dispersione può degenerare anche in devianza. Sempre più giovani, infatti, incapaci di adattarsi alle fondamentali norme etiche della comunità, cedono alla tentazione di “deviare dalla retta via”, percorrendo così strade più facili e deleterie come quelle della criminalità.

Diversi autori hanno cercato di delineare le cause di questo fenomeno e di fornire al contempo possibili soluzioni onde arginarne gli effetti negativi che esso ha sulla società e soprattutto sui giovani¹⁵.

Batini e Bartolucci¹⁶ propongono una ricerca conoscitiva condotta insieme agli studenti universitari per ascoltare studenti, docenti e dirigenti delle scuole secondarie sul tema della dispersione scolastica. Piuttosto che individuare responsabilità ai diversi livelli, gli autori suggeriscono di progettare e intervenire, proponendo una rinnovata alleanza (studenti, insegnanti, dirigenti, famiglie, ecc.) per affrontare insieme (e risolvere) il complesso problema della dispersione, al fine di rendere la scuola un luogo dove si generano esperienze significative di apprendimento.

Santoriello¹⁷ sottolinea l'importanza di un sistema educativo che garantisca a tutti la partecipazione attiva e creativa ad ogni manifestazione della vita umana. Se la scuola ha l'arduo compito di formare cittadini che abbiano capacità di pensare, decidere e scegliere, lo Stato è chiamato a sostenerla, per una crescita armoniosa della collettività nazionale. Indelicato¹⁸ propone uno strumento di studio per approcciarsi criticamente alla complessa, fenomenologia del drop-out, che rimane tuttora una sfida storico-culturale del terzo millennio, e delinea al contempo una prospettiva pedagogica che, facendo riferimento all'umanesimo relazionale, pone l'accento sulla necessità di una paideia, quale formazione globale delle persone. Guetta e Chiappelli¹⁹ indagano il fenomeno della dispersione scolastica come problematica centrale nelle politiche formative del nuovo millennio. Vengono pertanto usati gli strumenti della ricerca-azione partecipativa su diversi temi come: la relazione educativa di qualità, la povertà educativa, la comunità educante, l'inclusione scolastica e il contrasto alla segregazione formativa con

¹⁴ T. Marcotrigiano, *Prevenire l'abbandono scolastico. Il ruolo della letteratura per l'infanzia*, Gagliano Edizioni, Bari 2017.

¹⁵ L. Costantino (Ed.), *L'abbandono scolastico*, Liguori, Napoli 2019.

¹⁶ F. Batini, M. Bartolucci, *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano 2016.

¹⁷ M. Santoriello, *Abbandono e dispersione scolastica interventi e metodologie*, Nuova Primos, Perugia 2018

¹⁸ R. Indelicato, *La dispersione scolastica nel terzo millennio. Analisi e prospettive pedagogiche tra vecchi bisogni e nuove sfide*, PensaMultimedia, Lecce 2020.

¹⁹ S. Guetta, T. Chiappelli, *La scuola abbandonata. Il contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'orientamento formativo: riflessioni su una ricerca e strategie di intervento*, Aracne, Roma 2020.

particolare attenzione agli studenti con background migratorio e alla dimensione di genere. La promozione del benessere e del successo scolastico viene individuata nell'orientamento formativo, articolato secondo dimensioni trasversali, verticali e multilivello. Liverano²⁰ racconta la dispersione scolastica mediante esperienze autobiografiche e non, al fine di una crescita individuale, l'elaborazione di nuove relazioni di cura e la scoperta di responsabilità sociali. Passalacqua²¹ presenta i risultati del processo di valutazione dell'abbandono scolastico precoce tra gli studenti delle scuole secondarie di primo grado nell'area nord di Milano. L'autore si concentra in particolare sugli aspetti critici di tre principali aree di intervento: a) il coinvolgimento degli studenti e dei loro genitori; b) il rapporto tra le modalità laboratoriali e l'obiettivo di coinvolgere gli studenti nell'apprendimento; c) la supervisione pedagogica dell'intervento. Sottocorno²² analizza il tema della povertà educativa che spesso degenera in dispersione scolastica, soffermandosi sulle modalità in cui educatori e pedagogisti possono lavorare per contrastare le forme molteplici di impoverimento del contesto presente, predisponendo esperienze educative inclusive e di qualità. Chiusaroli²³ concentra il suo contributo di ricerca sugli aspetti complessi della dispersione scolastica implicita ed esplicita²⁴, definibile come la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi di istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare. I fattori associati alla dispersione scolastica includono le condizioni personali, familiari e sociali di vulnerabilità e svantaggio, l'organizzazione del sistema scolastico e la qualità dell'offerta formativa. L'autore fornisce un'analisi dettagliata del fenomeno e di come possa influire sull'economia, sulla società e sul futuro dei giovani. Solo mediante la ricerca educativa, le pratiche di ascolto e la partecipazione degli studenti sarà possibile definire un percorso che avvicini il sistema scolastico ad una dispersione scolastica pari a zero. Lwanga e Marzo²⁵ approfondiscono alcune cause della dispersione scolastica come il

²⁰ G. Liverano, *Vivere e raccontare la dispersione scolastica. Esperienze autobiografiche e non, per la crescita individuale, l'elaborazione di nuove relazioni di cura e la scoperta di responsabilità sociali*, Universitas Studiorum, 2020.

²¹ F. Passalacqua, *Il diritto all'istruzione tra scuola e comunità: un progetto laboratoriale di prevenzione alla dispersione scolastica. Il diritto all'istruzione tra scuola e comunità: un progetto laboratoriale di prevenzione alla dispersione scolastica*, 2022, pp. 146-169.

²² M. Sottocorno, *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, GoWare e Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 2022.

²³ D. Chiusaroli, *Il contributo della didattica nella dispersione scolastica*, con prefazione di Giovanni Betta, 2023.

²⁴ La dispersione scolastica esplicita coinvolge comportamenti evidenti di evasione dalla scuola, come assenze ingiustificate e abbandono prematuro. La dispersione scolastica implicita riguarda invece studenti che, pur frequentando la scuola, non acquisiscono le competenze necessarie per affrontare il mondo del lavoro o l'università. Questa forma di dispersione spesso sfugge all'attenzione della società ed è chiamata anche dispersione nascosta.

²⁵ L. Lwanga Falay, S. Marzo, *Bullismo e cyberbullismo come cause della dispersione scolastica*, Gruppo Albatros Il Filo, Roma 2023.

bullismo e il cyberbullismo, fenomeni sempre più frequenti e operanti nelle scuole, fornendo agli insegnanti, agli studenti e ai genitori gli strumenti necessari di formazione, informazione e prevenzione degli atti di prevaricazione scolastica. Alla luce di quanto esposto, quello della dispersione scolastica è sicuramente una sfida complessa che coinvolge diversi attori anche all'interno del sistema educativo²⁶. Due figure cardine in questo contesto sono il Dirigente scolastico²⁷ e il referente (o funzione strumentale) dispersione scolastica²⁸, che svolgono ruoli complementari ma fondamentali nel contrastare questo pericoloso fenomeno. Nel successivo paragrafo viene riportato il contenuto di un'intervista a una Dirigente Scolastica, la quale condividerà la sua prospettiva e il suo approccio nei confronti dell'abbandono scolastico. Attraverso le sue parole, esploreremo quale ruolo svolge un Dirigente Scolastico nel plasmare l'ambiente educativo per affrontare con successo la dispersione²⁹. Nell'intervista, verranno toccati aspetti come le sfide incontrate e le riflessioni personali sulla missione di garantire un'istruzione accessibile e di qualità per ogni studente³⁰. La visione e l'esperienza della Dirigente scolastica ci offriranno un'opportunità preziosa per comprendere meglio come i leader nel campo dell'istruzione stanno affrontando questo grave problema e lavorando per il successo formativo di tutti gli studenti.

2. Intervista a una Dirigente scolastica

La Dirigente scolastica intervistata, la Dott.ssa Margherita Santangelo, da poco in pensione, ha operato per anni in un Istituto di Istruzione Secondaria di Palermo, "Alessandro Volta", situato nel quartiere Settecannoli caratterizzato (come riportato nel PTOF dell'Istituto) da una complessa e difficile realtà sociale, culturale, economica e urbanistica. Alla delinquenza minorile si aggiungono problemi come l'abusivismo edilizio, il dissesto stradale, la carenza di aree verdi, l'assenza di luoghi di aggregazione, la carenza di interventi pubblici volti alla formazione professionale e alla costituzione di attività lavorative. La profonda crisi

²⁶ G. Benvenuto, P. Sposetti (Eds.), *Contrastare la dispersione scolastica: azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*, Anicia, Roma 2005.

²⁷ F. Brivio, L. Fagnani, A. Bigoni, N. Palena, A. Greco, *Promozione della salute e dispersione scolastica: presentazione di una ricerca-intervento con i Dirigenti scolastici*, in *Traiettorie locali e globali per costruire salute*, XIV Congresso Nazionale Società Italiana di Psicologia della Salute, Cagliari, 25-27 maggio 2023, Franco Angeli, Milano 2023.

²⁸ M. Ciarnella, N. Santangelo, *Valorizzazione delle competenze e prevenzione dell'abbandono scolastico precoce: la funzione strumentale dell'azione didattica nella scuola della complessità*, in «Q-TIMES WEBMAGAZINE», 12(4), 2020, pp. 127-141.

²⁹ M. Cozzolino (Ed.), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola*, Franco Angeli, Milano 2014.

³⁰ R. Salvato, *La scuola di tutti e di tutte*, in «Lifelong Lifewide Learning», 19(42), 2023, pp. 35-44.

economica ha poi dato il colpo di grazia. Sono infatti aumentate le famiglie monoreddito e a reddito zero, con conseguenti difficoltà nel mantenimento dei figli nel corso degli studi superiori.

Dallo sguardo di Margherita traspare un amore incondizionato verso quello che è stato il proprio lavoro, un'affezione profonda che ha contribuito a plasmare positivamente l'esperienza educativa degli studenti e a creare un ambiente scolastico inclusivo e stimolante. È evidente che ha investito tempo ed energia per guidare e ispirare non solo gli studenti, ma anche il corpo docente e l'intera comunità scolastica. Il suo impegno verso il progresso e il benessere degli studenti è palpabile, dimostrando che per lei l'educazione è molto più di un semplice lavoro, è una vera e propria vocazione.

Domanda: Qual è la sua percezione riguardo il potenziale dei giovani studenti?

Risposta: Come professionista impegnata nel campo dell'istruzione, sono sempre stata affascinata dal potenziale illimitato dei giovani studenti che passano per le porte delle Istituzioni. Ogni volto rappresenta per me una promessa, un'opportunità di crescita e un contributo unico alla società. Tuttavia, trova assai preoccupante l'aumento della dispersione scolastica che affligge la comunità.

Domanda: Cosa è la dispersione scolastica e quali sono le sue conseguenze?

Risposta: La dispersione scolastica è un fenomeno complesso che può portare all'abbandono prematuro del percorso scolastico da parte degli studenti prima di conseguire un diploma. Questa realtà ha conseguenze a lungo termine sia per gli individui coinvolti che per la società nel suo complesso.

Domanda: Quali misure adottare per arginare questo spiacevole fenomeno?

Risposta: Per combattere la dispersione scolastica, occorre adottare un approccio multifattoriale. Innanzitutto, è essenziale individuare gli studenti a rischio e offrire loro un supporto personalizzato. Programmi di tutoraggio, consulenza psicologica e interventi di recupero scolastico possono fare la differenza nella vita di questi giovani. È fondamentale coinvolgere attivamente le famiglie, creando un ambiente di collaborazione e sostegno reciproco tra la scuola e la comunità. Inoltre, dovremmo lavorare per rendere il percorso educativo più coinvolgente ed adattato alle esigenze dei nostri studenti. Iniziative che favoriscono l'apprendimento esperienziale, la connessione con il mondo del lavoro e l'inclusione di diverse prospettive culturali possono accrescere la motivazione e l'interesse degli studenti verso l'apprendimento. Infine, la

promozione di un clima scolastico positivo, basato sul rispetto reciproco e sulla valorizzazione delle competenze individuali, può contribuire a ridurre la dispersione scolastica.

Domanda: Riguardo il clima scolastico positivo cosa ha da dire riguardo il suo Istituto?

Risposta: Penso che siamo riusciti a creare un ambiente in cui gli studenti si sono sempre sentiti accolti, sostenuti e apprezzati per le loro unicità. Spero vivamente che continuino ad esserlo. Un ambiente positivo ed accogliente può essere un fattore determinante per il successo scolastico dei discenti e per combattere la dispersione scolastica.

Domanda: Combattere la dispersione scolastica..., quindi l'ha sempre vissuta come una sfida?

Risposta: Sì. Affrontare la dispersione scolastica costituisce una delle sfide più importanti e urgenti che dobbiamo affrontare e lo dobbiamo fare con determinazione, cercando soluzioni efficaci.

Domanda: Cosa rappresenta per Lei un giovane che abbandona la scuola?

Risposta: Ogni giovane che abbandona la scuola rappresenta una perdita di potenziale e di talento per la nostra società. La mancata partecipazione all'istruzione può aumentare il rischio di coinvolgimento in comportamenti devianti, con conseguenze a cascata sul benessere individuale e sulla coesione sociale. Occorre lavorare insieme, coinvolgendo tutti gli attori interessati, per creare un sistema educativo inclusivo, stimolante e sostenitore che dia a ogni studente l'opportunità di realizzare il proprio potenziale e contribuire al progresso della nostra comunità. Solo attraverso un impegno costante e una determinazione incrollabile sarà possibile sradicare la dispersione scolastica e aprire le porte a un futuro migliore per tutti giovani studenti. Il cambiamento parte da noi e insieme possiamo creare un ambiente educativo che permetta a ogni studente di brillare e raggiungere il successo che merita.

Domanda: Ha parlato delle conseguenze della dispersione scolastica, ma quali sono per Lei le cause che la determinano?

Risposta: Le cause della dispersione scolastica sono molteplici e complesse, e spesso interconnesse tra loro. Il disagio sociale, culturale ed economico, l'assenza di supporto familiare, l'insufficiente motivazione personale e i problemi di salute mentale sono solo alcune delle variabili che possono influenzare la decisione di abbandonare gli studi. È cruciale riconoscere e affrontare queste cause in modo olistico e mirato. Voglio però evidenziare quello che considero essere il fattore più preponderante di questo fenomeno ovvero: l'inefficacia nella preparazione degli studenti.

Domanda: Ci può dire qualcosa di più?

Risposta: Certamente. Il sistema scuola, spesso, si concentra su conoscenze teoriche piuttosto che sulle competenze pratiche necessarie per affrontare il mondo reale. Un approccio più orientato alle competenze potrebbe insegnare agli studenti abilità come il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e il lavoro di squadra, preparandoli meglio per la vita lavorativa.

Domanda: Secondo Lei c'è qualcosa che non va nel sistema scolastico italiano?

Risposta: Sicuramente. Il sistema scolastico italiano tradizionalmente enfatizza l'apprendimento passivo e teorico. Introdurre metodi di insegnamento attivi, come l'apprendimento basato su progetti e l'apprendimento esperienziale, potrebbe rendere l'istruzione più coinvolgente e utile. Vi è poi un problema molto più concreto che consiste nella mancanza di risorse finanziarie. Le scuole spesso si trovano a dover fare i conti con budget limitati, influenzando la qualità dell'istruzione e la disponibilità di strumenti e materiali didattici. Investimenti mirati in infrastrutture, tecnologia e formazione dei docenti potrebbero contribuire a migliorare la situazione. Altro aspetto critico da non sottovalutare è rappresentato dalla carenza di aggiornamento dei programmi e delle metodologie didattiche. I programmi scolastici spesso diventano obsoleti, non tenendo il passo con le nuove scoperte e le evoluzioni del mondo moderno.

Domanda: Come agire dunque in questi casi?

Risposta: Con una revisione regolare dei programmi e una formazione continua per gli insegnanti. Ciò potrebbe contribuire a mantenere i programmi rilevanti ed attuali. Inoltre, l'integrazione delle nuove tecnologie, gestito con competenza da docenti e da discenti, renderebbe l'apprendimento più coinvolgente ed efficace.

Domanda: Come animatore digitale vorrei porle questa domanda: Lei crede nel potenziale delle TIC (tecnologie dell'informazione e comunicazione)?

Risposta: Certo. Promuovere l'uso responsabile e creativo di strumenti digitali e risorse online può migliorare l'esperienza educativa. È quello che ho sempre fatto nel mio Istituto.

Domanda: Altre criticità?

Risposta: L'eccessiva burocrazia. Le procedure burocratiche rallentano l'efficienza delle scuole e degli insegnanti. Occorre semplificare le pratiche amministrative e delegare maggiore autonomia alle scuole per favorire un ambiente più flessibile e reattivo.

Domanda: Mi ha detto che il sistema scuola, spesso, si concentra su conoscenze teoriche piuttosto che sulle competenze pratiche. Avverte

una frattura tra ciò che si insegna a scuola e ciò che richiede il mondo professionale?

Risposta: Sì. Questo è un aspetto sicuramente da non sottovalutare: la mancanza di connessione “reale” della scuola con il mondo professionale. Troppo spesso si assiste ad una netta separazione tra il mondo accademico e quello lavorativo.

Domanda: Cosa occorre fare?

Risposta: Facilitare opportunità di stage, collaborazioni con imprese e professionisti del settore può aiutare gli studenti a comprendere meglio le realtà lavorative e acquisire competenze richieste dal mercato del lavoro.

Domanda: Il sistema valutativo può essere un problema?

Risposta: Sì. Purtroppo lo è.

Domanda: Cosa c'è che non va?

Risposta: Il nostro sistema valutativo è basato principalmente su esami e principalmente esami scritti, pertanto non può riflettere appieno le capacità e le competenze degli studenti. Incorporare forme di valutazione più varie, come progetti pratici e presentazioni, può sicuramente fornire una visione più completa delle abilità degli studenti.

Domanda: In conclusione?

Risposta: Come già accennato prima, penso che affrontare questi problemi richieda una collaborazione tra istituzioni scolastiche, docenti, genitori e la società in generale. L'obiettivo dovrebbe essere quello di creare un ambiente educativo dinamico, adattabile e inclusivo, in grado di preparare gli studenti per le sfide del futuro.

Domanda: Lei non smetterà mai di sperare che qualcosa possa cambiare in meglio?

Risposta: No. Mai.

3. Il referente dispersione scolastica

Viene adesso di seguito riportata l'esperienza dell'autore, docente di sostegno (e già referente sostegno) nell'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore “Gioeni-Trabia” di Palermo, in qualità di referente (contrasto alla) dispersione scolastica nell'anno scolastico 2019-2020. Tale anno, (primo anno di insegnamento del sottoscritto in questo Istituto) è tristemente noto per via della pandemia di Covid-19 e del conseguente periodo di lockdown. Il Dirigente dell'Istituto è attualmente l'Ingegnere Andrea Tommaselli, una persona che sin da subito ha dimostrato un profondo impegno nei confronti dell'istituto, lavorando instancabilmente per promuoverne il miglioramento e la crescita.

Così come riportato nel PTOF dell'Istituto, il contesto socio-economico di provenienza degli studenti frequentanti il "Gioeni-Trabia" è complessivamente medio-basso. Vi sono discenti provenienti da zone particolarmente svantaggiate sia socialmente che economicamente e un diffuso fenomeno di pendolarismo. Circa metà della popolazione scolastica dell'Istituto infatti proviene da fuori città (da tutta la provincia di Palermo e dalle province limitrofe). Un'utenza quindi molto eterogenea e non sempre facile da gestire.

3.1 Modus operandi di un referente dispersione scolastica

È ben noto che Dirigente scolastico e referente dispersione debbano lavorare insieme per affrontare al meglio il fenomeno della dispersione scolastica. Ma se è il Dirigente a fornire la leadership strategica e istituzionale, è poi il referente dispersione ad operare sul campo per individuare, supportare e monitorare gli studenti a rischio, collaborando strettamente con la Dirigenza, il personale scolastico e coinvolgendo attivamente le famiglie. Questa partnership è essenziale per creare un ambiente scolastico inclusivo e di successo per tutti gli studenti.

L'autore ha sempre cercato di svolgere i compiti connessi a tale incarico con grande impegno e senso di responsabilità, tenendo sempre presente quanto previsto dalla normativa vigente, le finalità e gli obiettivi programmati. Questo incarico è una testimonianza dell'importanza dell'educazione e dell'impatto positivo che possiamo avere sulla vita degli altri. Gli interventi effettuati nel corso dell'anno si sono sviluppati in continuità con le attività svolte negli anni precedenti, in sintonia con quanto previsto dal PTOF e in raccordo con le altre Funzioni Strumentali. Tutte le azioni pianificate, condivise con il corpo docente e realizzate hanno avuto lo scopo di promuovere il benessere di ogni studente a livello relazionale, cognitivo, affettivo ed esperienziale, favorire il processo di inclusione, contrastare la dispersione e l'insuccesso scolastico perseguendo il benessere di tutta la comunità.

Si elencano in sintesi le suddette azioni:

- Collaborare con l'Osservatorio di area per la dispersione scolastica, segnalando gli alunni in dispersione, e partecipare agli incontri di coordinamento per tutte le iniziative scolastiche di implementazione delle attività, di progetti di inclusione e di attività di formazione. Se le segnalazioni consentono all'Osservatorio di individuare i punti critici e di lavorare a stretto contatto con le scuole per sviluppare strategie personalizzate, gli incontri di coordinamento rappresentano un forum in cui le

scuole possono condividere le loro esperienze, best practice e sfide legate alla dispersione scolastica. Questo scambio di informazioni tra diverse istituzioni educative può portare a una migliore comprensione dei fattori comuni che contribuiscono alla dispersione e alla creazione di strategie più efficaci per ridurla.

- Dare disposizioni ai coordinatori sul monitoraggio delle assenze e sugli interventi da prendere per contrastare la dispersione scolastica. È stato necessario a tal fine, stabilire un sistema efficace di registrazione delle assenze, che ha permesso di identificare i casi di assenteismo cronico o irregolare. Questo monitoraggio ha coinvolto sia i docenti che il personale amministrativo per raccogliere informazioni accurate sulle assenze degli studenti.
- Assicurarci che i coordinatori provvedano a richiamare tempestivamente i genitori degli alunni in dispersione, evasione o abbandono mediante fonogrammi e lettere per invitarli ad adempiere al loro dovere rispetto all'obbligo d'istruzione.
- Organizzare (collaborando con i coordinatori delle classi e l'operatrice psicopedagogica territoriale area dispersione) degli incontri con i genitori degli alunni che hanno frequentato irregolarmente o che sono risultati essere in evasione o in abbandono e gli stessi alunni. L'obiettivo è stato quello di ridurre al minimo il fenomeno della dispersione scolastica nell'Istituto e/o di sanare certe condizioni di disagio scolastico (conflitti in classe tra compagni, rapporti poco sereni tra discenti e docenti, ecc.). A volte, con la stessa operatrice di area, sono stati organizzati dei circle time con gli alunni delle classi più problematiche, onde prevenire che certe situazioni già critiche potessero poi degenerare irreversibilmente (come nel caso di bullismo o cyberbullismo).
- Contattare telefonicamente le famiglie degli alunni a rischio segnalati dai coordinatori. Un compito delicato ma necessario per coinvolgere i genitori come partner nella crescita dei loro figli. Richiamare telefonicamente gli alunni (e le famiglie) in dispersione scolastica durante il periodo di emergenza da Covid-19 e supportare emotivamente quelli in difficoltà³¹. La telefonata ha rappresentato un contatto diretto e umano con gli studenti e le loro famiglie, dimostrando che la scuola si preoccupava genuinamente del loro benessere. In un periodo in cui molte

³¹ S. Vicari, M. Pontillo, *Gli adolescenti e la pandemia: Salute mentale al tempo del Covid-19*, Edizioni LSWR, Milano 2023; M. K. Maddison, *COVID-19 e GIOVANI: le missioni del Piano di Ripresa e Resilienza (PNRR)*, 2022.

persone si sentivano isolate a causa delle misure di distanziamento sociale, questo gesto ha contribuito a creare un legame emotivo e a mantenere un senso di comunità scolastica. Per gli studenti in difficoltà, la chiamata telefonica è stata un'opportunità di esprimere le proprie preoccupazioni, paure e frustrazioni. Questo tipo di sostegno è stato essenziale per aiutare gli studenti a superare eventuali ostacoli emotivi che potevano influenzare il loro coinvolgimento e il rendimento scolastico. Inoltre, le telefonate hanno permesso di identificare eventuali bisogni aggiuntivi, come l'accesso a dispositivi digitali per la partecipazione alle lezioni online o il supporto per le famiglie con problemi economici.

- Realizzare una mappatura dei dati finalizzate all'analisi dei bisogni dell'utenza dell'Istituto di appartenenza mediante questionario proposto dall'Osservatorio di Area.
- Distribuire e raccogliere le schede di monitoraggio per gli alunni in dispersione, analizzare i dati e fare il punto della situazione. La revisione delle informazioni permette di identificare gli studenti più a rischio, sviluppare piani di intervento personalizzati per ciascuno di loro mettendo in atto programmi di tutoraggio, consulenza, sostegno psicologico o altre risorse mirate.

Un metodico e continuo scambio d'informazioni con i coordinatori di classe circa il disagio non solo scolastico, ma anche sociale-emotivo-relazionale dei propri studenti, ha più volte permesso di intervenire in modo immediato riguardo alle situazioni a rischio. Utile è stata anche la collaborazione con il personale della segreteria della scuola che ha sempre garantito efficienza e disponibilità. In tal modo, molti alunni in dispersione, soprattutto durante il periodo di attivazione della DaD (Didattica a Distanza), hanno ripreso a partecipare attivamente alle lezioni. Il fenomeno della dispersione scolastica, che all'inizio dell'anno scolastico si attestava intorno al 14%, è stato quindi contenuto ed efficacemente arginato.

3.2 Il ruolo della musica

Una strategia che ha avuto particolarmente successo nella lotta alla dispersione scolastica (prima e dopo il Covid) e che merita di essere citata, è stata la realizzazione, all'interno dell'Istituto scolastico di appartenenza, di un coro musicale formato da studenti. Ciò è stato possibile grazie alle competenze musicali del sottoscritto, diplomato in direzione d'orchestra, direzione di coro, composizione, pianoforte, ecc.). La musica è un

linguaggio universale che non conosce barriere linguistiche o culturali e il coro musicale, se ben gestito, può trasformare la scuola in un ambiente più inclusivo. Gli studenti che non si sentono completamente integrati nella realtà scolastica possono trovare un senso di appartenenza e amicizia attraverso la musica³². Si crea pertanto un senso di comunità all'interno della scuola, aiutando a contrastare il senso di isolamento che spesso contribuisce alla dispersione. Partecipando a un coro, gli studenti possono sperimentare la forza dell'unità nella diversità. Tale partecipazione richiede collaborazione, comunicazione e teamwork. Gli studenti imparano quindi a lavorare insieme per raggiungere un obiettivo comune, sviluppando così competenze sociali importanti che possono essere applicate anche in altre sfere della vita scolastica e personale. Inoltre, molti studenti scoprono con il canto nuove abilità e talenti musicali. Il successo nelle esibizioni musicali, con un repertorio che varia dalla musica classica napoletana a brani moderni di musica leggera, può aumentare la fiducia in sé stessi e innalzare l'autostima degli studenti, rendendoli più propensi a rimanere a scuola e affrontare le sfide accademiche. In sintesi, la musica non è solo un'arte, ma una potente risorsa per promuovere il senso di comunità, l'autostima e l'coinvolgimento degli studenti nella scuola. Attraverso esperienze musicali significative, è possibile creare un ambiente scolastico più inclusivo e motivante, riducendo così il rischio di abbandono scolastico e promuovendo il successo degli studenti.

4. Conclusioni

L'intervista a una Dirigente scolastica ha offerto una prospettiva preziosa sulle politiche e le strategie a livello istituzionale per affrontare questa sfida educativa complessa. È stato dunque possibile esplorare le visioni e le priorità dell'Istituzione nel contrastare la dispersione scolastica. Allo stesso tempo, la condivisione dell'esperienza dell'autore come referente dispersione scolastica ha fornito una immersione pratica nei dettagli di come tali politiche debbano essere implementate sul campo, portando alla luce le sfide specifiche che i docenti affrontano quotidianamente. Da questa condivisione di esperienze tra Dirigenti scolastici e referenti dispersione scolastica, emergono speranze e conclusioni ottimistiche. Si evidenzia la possibilità di creare un ambiente scolastico in cui ogni studente si sente sostenuto, valorizzato e capace di raggiungere il proprio potenziale. La collaborazione tra le sfere amministrativa e pratica dimostra che, con un impegno continuo e risorse adeguate, è possibile

³² M. Bartolini, *Cantoterapia: strumento per la promozione del benessere nell'adolescente*, 2023, pp. 138-146.

affrontare efficacemente la dispersione scolastica. Non mancheranno sicuramente i momenti bui e di sconforto. È certamente un sentimento profondamente doloroso e frustrante quando si scopre che un ragazzo è in abbandono scolastico e ci si chiede se si sarebbe potuto fare di più. Questa responsabilità pesa sulle spalle di chi ha dedicato la propria carriera a prevenire la dispersione e a sostenere gli studenti in difficoltà. La realtà è che, nonostante gli sforzi e l'impegno costante, ci saranno momenti in cui non si riuscirà a evitare che un ragazzo lasci la scuola. Questi momenti possono essere particolarmente difficili da accettare, perché potrebbero far emergere dubbi su cosa si poteva fare in modo diverso o meglio. È normale interrogarsi sulla propria efficacia e riflettere su come migliorare le proprie competenze e strategie di intervento. L'importante è però non scoraggiarsi ed imparare da ogni situazione, utilizzare l'esperienza per migliorare le proprie abilità e affinare le strategie di intervento, con l'obiettivo di continuare a sostenere il successo e il benessere degli studenti. Questo, dunque, è un messaggio di speranza per il futuro, indicando che l'istruzione può essere una forza di cambiamento positiva nelle vite degli studenti e nella società nel suo insieme. Dobbiamo sempre mantenere viva la nostra passione per l'educazione e lottare insieme per superare ogni ostacolo che possa minacciare la crescita e il successo dei nostri studenti.

Bibliografia

- Bartolini M., *Cantoterapia: strumento per la promozione del benessere nell'adolescente*, 2023, pp. 138-146.
- Batini F., Bartolucci M., *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Benvenuto G., Sposetti P. (Eds), *Contrastare la dispersione scolastica: azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*, Anicia, Roma 2005.
- Biagioli R., Baldini M., Proli M. G., *La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa*, in «Formazione & insegnamento», 20(3), 2022, pp. 91-102.
- Biondi F., Frega S., *Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola. Immigrazione, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica*, POLITICHE MIGRATORIE. RICERCHE, 1, 1-226, 2023.
- Brivio F., Fagnani L., Bigoni A., Palena N., Greco A., *Promozione della salute e dispersione scolastica: presentazione di una ricerca-intervento con i Dirigenti scolastici*, in *Traiettorie locali e globali per costruire salute*, XIV Congresso Nazionale Società Italiana di Psicologia della Salute, Cagliari, 25-27 maggio 2023, Franco Angeli, Milano 2023.
- Chiusaroli D., *Il contributo della didattica nella dispersione scolastica*, con prefazione di Giovanni Betta, 2023.

- Ciarnella M., Santangelo N., *Valorizzazione delle competenze e prevenzione dell'abbandono scolastico precoce: la funzione strumentale dell'azione didattica nella scuola della complessità*, in «Q-TIMES WEBMAGAZINE», 12(4), 2020, pp. 127-141.
- Costantino L. (Ed.), *L'abbandono scolastico*, Liguori, Napoli 2019.
- Cozzolino M. (Ed.), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL) – Final report*, Publications Office, 2014, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/81384>
- Fadda D., Pellegrini M., Vivanet G., *Disuguaglianze nella scuola italiana. Cosa dice la ricerca*, Quaderni Fondazione Cariplo, 43, 2023.
- Filosa G., Gamberoni E., *Una scuola inclusiva: azioni per contrastare i rischi di dispersione di alunne e alunni di origine straniera*, Una scuola inclusiva, 1-224, 2023.
- Giancola O., Salmieri L., *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, BIBLIOTECA DI TESTI E STUDI, 2023.
- Guetta S., Chiappelli T., *La scuola abbandonata. Il contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'orientamento formativo: riflessioni su una ricerca e strategie di intervento*, Aracne, Roma 2020.
- Indelicato R., *La dispersione scolastica nel terzo millennio. Analisi e prospettive pedagogiche tra vecchi bisogni e nuove sfide*, PensaMultimedia, Lecce 2020.
- Istat, Istruzione e formazione, 2019 <https://www.istat.it/it/files/2019/12/2.pdf>.
- Istat Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese (2023). <https://www.istat.it/it/archivio/285017>
- Lazzarini G. (Ed.), *Prima di diventare invisibili: Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Liverano G., *Vivere e raccontare la dispersione scolastica. Esperienze autobiografiche e non, per la crescita individuale, l'elaborazione di nuove relazioni di cura e la scoperta di responsabilità sociali*, Universitas Studiorum, 2020.
- Liverta Sempio O., Gonfalonieri E., Scaratti G. (Eds.), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.
- Lwanga Falay L., Marzo S., *Bullismo e cyberbullismo come cause della dispersione scolastica*, Gruppo Albatros Il Filo, Roma 2023.
- Maddison M. K., *COVID-19 e GIOVANI: le missioni del Piano di Ripresa e Resilienza (PNRR)*, 2022.
- Marcotriggiano T., *Prevenire l'abbandono scolastico. Il ruolo della letteratura per l'infanzia*, Gagliano Edizioni, Bari 2017.
- Musardo F., *La dispersione scolastica: il fenomeno in Italia. Pratiche per contrastare l'insuccesso formativo nelle tappe della vita*, UNIMORE, 2023.
- OCSE, *Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti*, Loescher, Torino 2015.

- OECD, [Education at a Glance 2022: OECD Indicators Education at a Glance 2022: OECD Indicators](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3cd650c9-it/index.html?itemId=/content/component/3cd650c9-it#section-d1e112). <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3cd650c9-it/index.html?itemId=/content/component/3cd650c9-it#section-d1e112>.
- Passalacqua F., *Il diritto all'istruzione tra scuola e comunità: un progetto laboratoriale di prevenzione alla dispersione scolastica. Il diritto all'istruzione tra scuola e comunità: un progetto laboratoriale di prevenzione alla dispersione scolastica*, 2022, pp. 146-169.
- Pastore S., *Giovani e nuove povertà: la valutazione dell'impatto sociale dei servizi e delle proposte formative di contrasto alla povertà educativa*, Iris.Uniroma1., 2023.
- Quarta S., *Giovani, percorsi biografici e povertà educativa: una ricerca sui giovani che non studiano e non lavorano. Immaginari e culture giovanili: percorsi di analisi e ricerca*, *Interstizi*, 3, 2023, pp. 59-76.
- Rapporto Caritas 2022. <https://www.caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/rapportopoverta2022b.pdf>
- Salatin A., *La dispersione scolastica in Italia. I risultati di una recente indagine dell'AGIA*, *INDICE*, 39., 2021.
- Salvato R., *La scuola di tutti e di tutte*, in «Lifelong Lifewide Learning», 19(42), 2023, pp. 35-44.
- Santoriello M., *Abbandono e dispersione scolastica interventi e metodologie*, Nuova Prhomos, Perugia 2018.
- Sottocorno M., *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, GoWare e Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 2022.
- Vicari S., Pontillo M., *Gli adolescenti e la pandemia: Salute mentale al tempo del Covid-19*, Edizioni LSWR, Milano 2023.

Latino Francesca¹, Tafuri Francesco², Saraiello Emma³**School Leaders and Dropout: Attitudes, Knowledge, and Strategies with at-risk high-school Students****Parole chiave:** apprendimento, formazione, pedagogia, attività fisica, successo scolastico

In molti paesi l'abbandono scolastico da parte degli studenti è un problema critico nell'istruzione superiore. Le conseguenze del mancato completamento degli studi da parte degli adolescenti sono sempre più gravi e preoccupanti sia per gli individui che per la società. Tra i vari fattori legati alla scuola, il ruolo del Dirigente Scolastico è di grande importanza nella creazione di un clima di apprendimento che offra a tutti gli studenti pari opportunità attraverso un'istruzione efficace e un curriculum significativo, una motivazione adeguata e l'aumento del senso di appartenenza all'ambiente scolastico. Pertanto, lo scopo di questo articolo era quello di indagare l'impatto delle lezioni fisicamente attive integrate nel normale curriculum scolastico sull'abbandono degli studenti. 100 studenti di Scuola secondaria di II grado sono stati assegnati a un gruppo sperimentale che ha ricevuto lezioni integrate con l'attività fisica o a un gruppo di controllo che ha partecipato a lezioni regolari. I risultati hanno suggerito che dopo l'intervento gli studenti sono stati in grado di aumentare il loro senso di appartenenza alla scuola, l'impegno e la motivazione verso lo studio, migliorando i loro risultati scolastici e i comportamenti sociali.

Keywords: learning, education, pedagogy, physical activity, academic achievement

In many countries, dropout of high-school students is a critical problem in higher education. The consequences of non-completion of schooling by adolescents are increasingly serious worrying for both individuals and society. Among various school-related factors, the role of the School Leader is of great importance in creating a learning climate that provides all students equal opportunities through effective instruction and meaningful curriculum, proper motivation, and the increase of student sense of belonging and membership. Therefore, the aim of this article was to investigate the impact of Classroom-based Physically Active lessons integrated into planned academic instruction on dropout among students. 100 high-school students were assigned to an experimental group who received lessons integrated

¹Faculty of Human Science - Pegaso University, Naples, Italy; ² Niccolò Cusano University – Rome, Italy;

³ Department of Movement Sciences and Wellness, University of Napoli "Parthenope", Napoli, Italy

Author Contributions: Author 1 designed the study, conducted the research, collected data, carried out the statistical analysis, interpreted the data, wrote and revised the manuscript. Author 2 collected data and was involved in the interpretation of data. Author 3 was involved in data collection and helped supervise the intervention program. All authors contributed intellectually to the manuscript, and all authors have read the manuscript and approved the submission.
Correspondence: francesca.latino@unipegaso.it

with physical activity, or a control group who participated in regular classes. The results suggested that after intervention students were able to increase their sense of belonging and membership, engagement, and motivation towards study, improving their academic and social adjustment.

Introduction

Education is considered one of the most important children's rights, independently of their socio-economic status, or from where they live¹. A free, equitable and good-quality education is, therefore, one of the most important educational challenges worldwide. It should, above all, ensure that all students graduate from high school, in order to allow them to be responsible for their own learning and decision making in terms of knowledge and competences. It is clear how a good-quality education is the foundation for the development of a prosperous and empowered society and plays a crucial role in the progress of a nation (Armstrong, 2020). Nonetheless, several students leave school prior to completion due to financial, social, and cultural reasons, representing a meaningful concern in many countries worldwide brought to the attention of policymakers and educators. On the one hand because early school leaving has personal long-term consequences, such as reduced employment opportunities, lower earnings, and higher rates of poverty and crime². On the other hand, the problem of school dropout doesn't only affect students' personal growth and development, but also has negative long-term consequences for the country's progress³. This happens because the lack of education results in the formation of a population with inadequate skills which will adversely affect the country's growth, decreasing productivity and competitiveness⁴.

Typically, global data suggest that early school leaving mostly occurs during the first years of high school, limiting youth opportunities to occupy a relevant place in the society and carry on their careers. As the UNESCO Institute for Statistics claims, 1 in 5 children dropped out of their education in 2020, with higher percentages in developing countries. For this reason, to ensure an equitable education is one of the Sustainable

¹T. Akyol, H. Erdem, Children's Participation from the Perspective of Teachers, in «Journal of Pedagogical Research», vol. 5, n. 1, 2021, pp. 188-202

² B. Johansson, *Dropping Out of School: a systematic and integrative research review on risk factors and interventions*. Working Papers and Reports Social work 16, 2019

³ E. Herbaut, *Overcoming failure in higher education: Social inequalities and compensatory advantage in dropout patterns*, in «Acta Sociologica», vol. 64, n. 4, 2021, pp. 383-402

⁴ R. Samuel, K. Burger, *Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout*, in «Journal of educational psychology», vol. 112, n. 5, 2020, 973

Development Goals (SDGs) that the United Nations designed⁵. In Italy, more than 12,7% high-school students renounce to obtain the diploma, with rates worrying and extensive in the southern part of the country. It is manifested as a long-term process, rather than as a sudden event, representing the endpoint of a long and suffered path full of failures and disappointments that classically begins in early childhood⁶.

The causes of students failing to complete high school are complex and have been broadly categorized into student factors and school factors. Research reveals that there are several factors contribute to teen high school dropout and as many that contribute to increase the risk to expand this phenomenon, including socioeconomic status (students from low-income families are more likely to drop out of high school than their peers from higher-income families), poor academic performance (students who struggle academically often are disengaged and feel like they do not belong in school), school climate (students who feel unsupported may not see the value of staying in school), family factors (students who lack supportive relationships with their families may be more likely to drop out of school), personal factors (health issues or other personal issues can interfere with a teen's ability to engage in school), social and cultural norms prioritizing other activities over education⁷. Moreover, previous research indicates the existence of multiple psychosocial determinants that increase the risk for dropout intentions, such as stress and pessimism, lack of intrinsic motivation, low levels of scholastic self-efficacy, poor sense of belonging to school, and insufficient social relationship within the school, low educational expectations, and disruptiveness in school⁸.

Actually, the growth in adolescents' involvement in crimes, reduced levels of employment, lower earnings, higher level of poverty as a consequence of dropout, solicit the interest of the Institutions in assuming preventive educational measures which avoid early school leaving. In fact, to be able to identify risk and protective factors that determine drop out is a key element to avoid early school leaving and its long-lasting consequences⁹. Understanding these factors requires a global strategy that involves policymakers, families, communities, educators, and school leaders.

⁵ M. J. Khan, J. Ahmed, *Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout*, in «Children and Youth Services Review», vol. 127, 2021, 106065

⁶ P. Perchinunno, M. Bilancia, D. Vitale, *A statistical analysis of factors affecting higher education dropouts*, in «Social Indicators Research», vol. 156, 2021, pp. 341-362

⁷ A. J. Gil, A. M. Antelm-Lanzat, M. L. Cacheiro-González, E. Pérez-Navío, *School dropout factors: a teacher and school manager perspective*, in «Educational Studies», vol. 45, n. 6, 2019, pp. 756-770

⁸ T. M. Barros, P. A. Souza Neto, I. Silva, L. A. Guedes, *Predictive models for imbalanced data: A school dropout perspective*, in «Education Sciences», vol. 9, n. 4, 2019, 275

⁹ J. Gerlinger, J. R. Hipp, *Schools and neighborhood crime: The effects of dropouts and high-performing schools on juvenile crime*, in «The Social Science Journal», 2020, pp. 1-17

School leaders, more than any others, can create a learning climate that provides all students equal opportunities through effective instruction and meaningful curriculum, proper motivation, and the increase of student sense of belonging and membership¹⁰. To address this challenge, school leaders should adopt multi-pronged strategies which allow direct their actions in order to avoid early school leaving of students. These strategies focus on ensuring a high-quality education, implementing good practice of teaching, creating supportive learning environments, and realizing awareness among students and their parents about the importance of education. It is just through targeted interventions that School leaders may reduce early school leaving and to enable young people to achieve their full potential¹¹.

One of the most effective best practices implemented within the school context is the classroom-based physical activity¹². It takes place during the school day and provide students the opportunity to be engaged in brief periods of physical activity integrated into academic lesson or breaks from instruction¹³. Classroom-based physical activity allows students to improve their concentration and ability to stay on-task, reduce disruptive behavior, enhance their motivation and engagement in the learning process through a meaningful education and significant curriculum, and increase relationship among students determining a growing sense of belonging and membership¹⁴.

To the best of our knowledge, few studies have investigated the relation between participation in classroom-based physical activity interventions and early school leaving. Findings from these studies demonstrated that dropout rates significantly decreased for students who constantly participated in classroom-based physical activity, since they were more connected with, engaged in school, and more likely to attend and remain in school¹⁵.

¹⁰ A. L. Reschly, A. J. Pohl, S. L. Christenson, *Dropout prevention and student engagement. Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school*, Springer Nature, London 2020

¹¹ A. Reyes, *Compulsory school attendance: The new American crime*, in «Education Sciences», vol. 10, n. 3, 2020, p. 75

¹² Cfr. Z. Yin, J. B. Moore, *Re-examining the role of interscholastic sport participation in education*, in «Psychological reports», vol. 94, n. 3 supplement, 2004, pp. 1447-1454; M. Zerf, *Leaving school and its outcomes on adolescents' behavioural goals and change cognitions to times physically and socially inactive*, in «Arab Journal of Nutrition and Exercise (AJNE)», 2018, pp. 1-17; C. Palumbo, A. Ambretti, C. D'Anna, *Preventing of Early School Leaving: Sport as Protective Factor*, in «Journal of Sports Science», vol. 8, 2020, pp. 25-31

¹³ T. M. Wassenaar, C. M., Wheatley, N. Beale, T. Nichols, P. Salvan, A. Meaney, ... H. Johansen-Berg, *The effect of a one-year vigorous physical activity intervention on fitness, cognitive performance and mental health in young adolescents: the Fit to Study cluster randomised controlled trial*, in «International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity», vol. 18, 2021, pp. 1-15

¹⁴ SHAPE America – Society of Health and Physical Educators, *Shape of the Nation Report*, 2016

¹⁵ Z. Yin, J. B. Moore, *Re-examining the role of interscholastic sport participation in education*, cit.

Therefore, the purpose of this research was to explore in which way physically active lessons may have a positive effect on the decrease of the dropout rates in adolescent attending first years of high- school.

Methods

Study design

This research used a controlled study in order to investigate the impact of a Classroom-based Physically Active lessons integrated into planned academic instruction on dropout among students, specifically for those subjects perceived by the students as tough and difficult. The interventions were performed in a high school (placed in the south of Italy) and lasted an entire scholastic year (2 weekly sessions lasting 60 minutes from September 2021 to May 2022). The School was located in a high-risk neighborhood whose dropout levels are above the average (32,01%)¹⁶.

The School was a Professional Institute for Commercial Services. From the analysis of the Three-Year Plan of the Educational Offer - school and context section - it was clear that the socio-economic and cultural condition of the families of the students who attended the Institute was complex and heterogeneous. This situation was due to the persistence of the economic crisis in the various productive sectors and the consequent difficulty of small craft enterprises and small industries present in the area to organize themselves to overcome the difficulties. Thus, the statistical data (conducted by the Provincial Education Office) showed an increase in the number of unemployed workers and first-time job seekers, especially young people, and women, who are experiencing difficulties in reintegration or integration into the labor market. Many students came from disadvantaged areas also from a cultural point of view with no spaces and opportunities that stimulate moments of reflection and confrontation. The socio-economic and cultural situation of the families of the students was an essential constraint on the planning and implementation of the educational activities. The percentage of students with both parents unemployed was four times higher than in the South and Italy. The school had a catchment area of 238 pupils.

The physically active lessons were implemented within Italian, English, and Math classes for the experimental group, while the control group

¹⁶ MIUR (2023). *Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica*. Documento disponibile al sito: <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=165767> (consultato in data 9 dicembre 2023)

continued to follow regular lesson for the same subjects (no practice was carried out).

Participants

As convenient sample, 100 students attending the first and second year of a local high-school were recruited (age range of 14-15 years - m age = 14.64, SD = \pm 0.47). The subdivision of the sample into the experimental group and the control group was carried out considering the groupings of students in classes, in order not to alter the normal class and learning dynamics, and thus the research results. The criteria for inclusion in this trial were: to attend the first and second years of the high-school choice for the research, to be capable of performing a moderate intensity aerobic exercise session, and to avoid all sorts of exercises outside the protocol. On the other hand, the exclusion criteria were: acute illness, injuries, and do not respond to the above inclusion criteria.

An a priori power analysis was performed through G*Power platform (version 3.1.9.6). It showed that a sample size of 73 would provide statistical power ($\alpha=0.05$, $1-\beta=0.80$) to identify a medium effect size ($f=0.25$ or 0.4) given a coefficient of correlation $p=0.80$ with 95% power and $\alpha=0.05$, using a within-between mixed design. Therefore, 100 students were enrolled in order to prevent the experimental mortality due to the abandonment of participants.

Upon receiving the invitation to participate in the study, 104 students meet the inclusion criteria, but only 100 (59 males and 41 females) accepted to participate. Subsequently, to parents of students were asked to participate in a briefing during which was described the objectives of the research and signed written consent. Participation was voluntary and the anonymity of all participants was ensured. The research was conducted based on the Declaration of Helsinki (1964). According to Institutional Review Board (IRB) of the University that led the research, our study falls under the category of research exempt from IRB approval due to its low risk to participants, the anonymous nature of data collection, and the absence of identifiable information. It aligns with the established ethical standards for exempt research, and we followed all relevant local regulations and guidelines.

Procedures

The first phase of the organizational activity of the experimentation saw the intervention of the School Leader through actions of fundamental importance for the implementation of the activities within the curriculum. He first met with teachers to raise awareness of the problem of early

school leaving and proposed the project. Subsequently, he met with the class councils of the classes whose teachers became available to participate in the experiment, in order to establish the modalities of intervention.

It is worth remembering that, regardless of the organizational modalities, increasing the periods of physical activity at school requires a solid methodological system and a system of evaluation of teaching processes, in order to anchor each activity in the curriculum¹⁷. In fact, during curricular hours, it is necessary and useful to anchor these experiences in a curricular, pedagogical and didactic framework in which to place the learning processes and the promotion of the health of the students.

All students included in the trial were invited to participate in a briefing one week before the starting date. The briefing was intended to provide information about the interventions and verified the motivation of the students. Afterwards, in order to establish the physical starting level of all students, a battery of standardized motor tests was performed. At the same time, cognitive tests were administered to evaluate the level of at risk of school dropout of each student. Moreover, to assess the students' engagement, motivation and beliefs, a self-administered survey was used. Each participant performed each test in the same order, under the same conditions, and individually. All evaluations were performed three days before the starting day and at the end of the interventions.

Measures

Motor Tests

Three different evaluation tests were used in order to evaluate physical fitness of the students. The tests were the following: Harvard Step test, which was carried out to evaluate aerobic fitness¹⁸; Push-up test, used to measure upper body strength and endurance¹⁹; Standing long jump test, performed to evaluate the lower-body strength²⁰.

Decision Questionnaire

The Decision Questionnaire²¹ was developed specifically to assess the perceptions of students related to their academic development and to identify students at risk of school dropout. This self-report questionnaire

¹⁷ D. Colella, *Physical Literacy e stili d'insegnamento. Ri-orientare l'educazione fisica a scuola*, in «Formazione & Insegnamento», vol. 16, n. 1, 2018, pp. 33–42

¹⁸ L. Brouha, C. W. Health, A. Graybiel, *Step test simple method of measuring physical fitness for hard muscular work in adult men*, in «Reviews of Canadian Biology», vol. 2, 1943, p. 86

¹⁹ R. Rozenek, J. J. Byrne, J. Crussemeyer, J. Garhammer, *Male-Female Differences in Push-up Test Performance at Various Cadences*, in «Journal of strength and conditioning research», vol. 36, n. 12, 2022, pp. 3324–3329

²⁰ Eurofit, *Eurofit Tests of Physical Fitness*, 2nd Edition, Strasbourg 1993

²¹ P. Quirouette, *Décision*, PIOR Recherche en Education, Orléans, 1988

consists of 39 questions covering the following areas: family environment, personal characteristics, school plans, learning skills, student-teacher relationship, and school motivation. In this research, the authors used the total score on the 39 items of the Decisions questionnaire as a measure of the dropout. In this perspective, the higher the score, the greater the risk of dropout by the student. This tool consists of 39 questions and the answers are presented on a Likert-type scale. The identification of a young person at risk of dropping out in one or more dimensions can be combined with a risk intensity value. For each dimension, a measure of the intensity of the risk is given (from 1 = low risk to 4 = high risk) following a weighting granted to the response to each item of the questionnaire. In this way, an adolescent at risk of dropping out of school can present a risk in one or more dimensions and an intensity varying between 1 and 24.

Youth Engagement, Motivation and Beliefs Survey

This survey designed by the Youth Development Executives of King County (YDEKC) for middle and high school students in 2015, and intended to provide significant information on the key skills and dispositions in the youth they serve. It probes students' sense of belonging and engagement in scholastic activities and includes a series of questions about the effects of the activities proposed to them on their academic behaviors and self-management skills. The survey explores the following areas: (i) Academic Identity; (ii) Future Orientation; (iii) Mindsets; (iv) Self-Management; (v) Interpersonal Skills; (vi) Cultural Identity. This survey consists of 59 questions and uses a 4-point Likert-type scale, requiring responses range from 1 "not at all true" to 4 "completely true", and takes about 20 minutes.

Classroom-based Physical Activity Intervention

The intervention consisted of physically active lessons in which the curricular lessons were integrated with physical activity. It involved the whole-body movement and taken two different forms: (i) Active breaks, that is short bouts of physical activity carried out as a break from academic instruction²²; (ii) Curriculum-focused physically active lessons, namely short bouts of physical activity that include curriculum content²³. Classroom-based Physical Activity Intervention was planned considering

²² J. K. Ma, L. Le Mare, B. J. Gurd, *Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9- to 11-year olds*, in «Appl Physiol Nutr Metab», vol. 40, n. 3, 2015, pp. :238–44

²³ Cfr. M. T. Mahar, S. K. Murphy, D. A. Rowe, J. Golden, A. T. Shields, T. D. Raedeke, *Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior*, in «Med Sci Sports Exerc», vol. 38, n. 12, 2006, pp. 2086–94

an initial phase focused on warm-up (1-3 minutes), a core phase moderate aerobic exercise (10-15 minutes), and a final phase of cool-down (1-2 minutes). In the core phase, in addition to aerobic exercise, light strength exercises, with controlled movements, bodyweight or with the help of small equipment, have been included in the weekly routine (21), with a special emphasis on correct technique and safety (Table 1).

Each session intensity was monitored through an OMNI scale to respect exertion in the MVPA range of a $5 < RPE < 8$ and to prevent any differences between training sessions²⁴.

Table 1: Examples of exercises performed by the experimental group.

Types of Exercises	Examples of Exercises
<p><i>Range-of-motion exercises</i></p> <p>Mobilization exercises of the main girdles (shoulders, pelvis, knees, ankles, neck).</p>	<p>Neck circumduction; Hips circumduction; Wrist circumduction; Knees circumduction; Ankle circumduction; Rowing with elbow rotation; Hip extrarotation; Hip intrarotation; Ankle mobility; Hip circles.</p>
<p><i>Coordination and balance exercises</i></p> <p>Exercises that stimulate coordination skills, focusing on coordination and balance.</p>	<p>Sideways walking; Simple grapevine; Heel-to-toe walk; One-leg stand; Step-up; Flamingo; Walking the line; Spe over; Back leg raise; Clap and Catch; Jumping Rope; Cross Crawl; Jumping Jacks; Standing Balance with Ball Tosses; Weight Shifts; Tree Pose; Rock the Boat.</p>
<p><i>Aerobic exercises</i></p> <p>Higher intensity exercises to work on executing movements that reach variable and higher intensities, followed by active recovery.</p>	<p>Side shuffle; Vertical jumps; Jump side-to-side; Run in place; Squat jump; High knees; Jumping jacks, Skip; Front & back strokes; Forward & backwards arm circles; Standing opposite elbow-to-knee.</p>
<p><i>Muscle strengthening exercises</i></p> <p>Exercises to be performed aimed at stimulating muscle strengthening.</p>	<p>Sit-to-stand; Mini-squats; Calf raises; Sideways leg lift; Leg extension; Wall press-up; Biceps curls; Dumbbell Chopper; Lunge; Reverse lunge; Walking lunges; Deadlifts; Glute bridges; Standing March;</p>
<p><i>Postural exercises</i></p>	<p>Cat cow; Yoga poses; Thoracic rotation; Wall slides; Bird dog;</p>

24 A. C. Utter, R. J. Robertson, D. C. Nieman, J. Kang, *Children's OMNI Scale of Perceived Exertion: walking/running evaluation*, in «Med. Sci. Sports Exerc», vol. 34, 2002, pp. 139-144

Exercises and games to raise awareness of correct posture, mainly of the spine, stretching exercises in both sitting and standing positions.	Scapular retraction; Spinal twist; Reverse fly; Dead bug; Glute bridge; Child's pose; Forward fold; Standing Cat-Cow; Chest opener; Chin Tucks; Decompression; Glute Squeezes; Half Cobra Pose; Arm Raise Against Wall; Shoulder Blade Clock.
<i>Active Recovery Exercises</i> Exercises focused on relaxation, body perception and breath control.	Hold head to right shoulder, and then head to left shoulder; Shoulder shrugs/rolls in each direction; Reach for toes, reach left arm to right foot, reach right arm to left foot, bend over and hold elbows (can sway hips); Arms up and wiggle fingers, wiggle toes; Rotate both wrists in each direction.
All exercises could be performed from the bench sitting or standing.	

The control group continued to follow regular lesson for the same subjects (Italian, English, and Math), but during physical education classes they performed the same type of exercise of the experimental group. The choice of the exercises proposed for both groups was made according to an interdisciplinary approach and integration into the curriculum of the Secondary School level. The design logic considered the specific objectives of learning motor skills in line with the *National Indications* and the *Guidelines for the curriculum of the second cycle of Education*²⁵.

Statistical Analysis

To conduct the statistical analyses the IBM SPSS version 25.0 (IBM, Armonk, NY, USA) was utilized. Data were presented as group mean (m) values and standard deviations (SD). Each data was checked for assumptions of normality utilizing the Shapiro-Wilk test, and homogeneity of variances performing the Levene test. To evaluate group differences at baseline an independent sample t-test was used. While to explore the impact of the active physically lessons on all dependent variables a two-way ANOVA (group (experimental/control) × time (pre/post-intervention), with repeated measures on the time dimension, was carried out. When 'Group x Time' interactions showed significance, a paired t-tests were performed to outline the significant comparisons.

²⁵ MIUR, *Indicazioni nazionali per i licei* (Decreto Interministeriale MIUR-MEF 7 ottobre 2010, n. 211: Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento

Lastly, to analyze the magnitude of the significant ‘Time x Group’ interaction was used partial eta squared (η^2p) value. It was interpreted as follows: small ($\eta^2p < 0.06$), medium ($0.06 \leq \eta^2p < 0.14$), large ($\eta^2p \geq 0.14$). Moreover, Cohen’s *d* was used to determine the effect sizes for the pairwise comparisons²⁶. It was interpreted as small ($0.20 \leq d < 0.50$), moderate ($0.50 \leq d < 0.79$) and large ($d \geq 0.80$). Statistical significance was set at $p < 0.05$.

Results

Students involved in the trial received the treatment conditions as allocated. Table 2 shows data results for all dependent measures.

Table 2: Changes in physical fitness, and level of dropout after intervention.

	Experimental Group (EG) (n = 50)			Control Group (CG) (n = 50)		
	Baseline	Post-test	Δ	Baseline	Post-test	Δ
Motor Tests						
<i>Harvard step test (n)</i>	35.08 (12.98)	39.98 (12.81)†*	4.90 (1.34)	36.72 (13.3)	34.27 (13.41)	-2.45 (2.33)
<i>Push up test (n)</i>	6.36 (1.85)	13.62 (3.50)†*	7.26 (2.51)	5.80 (1.87)	5.64 (1.89)	-0.15 (1.17)
<i>Standing long jump test (cm)</i>	1.51 (0.06)	1.54 (0.05)†*	0.03 (0.02)	1.49 (0.60)	1.49 (0.06)	0.05 (0.39)
Decision Questionnaire	104.82 (2.21)	101.38 (2.54) †*	-3.4 (0.50)	104.78 (2.16)	106.00 (2.60)	1.22 (0.91)
Youth Engagement, Motivation and Beliefs Survey	133.72 (2.84)	139.84 (3.98) †*	6.12 (1.52)	133.74 (2.88)	131.20 (4.12)	-2.54 (2.31)

Note: values are presented as mean (\pm SD); Δ : pre- to post-training changes; †Significant ‘Group x Time’ interaction: significant effect of the intervention ($p < 0.001$). *Significantly different from pre-test ($p < 0.001$); ^aBMI percentile indicates the relative position of the child’s BMI number among children of the same sex and age.

Motor Tests

A two-factor repeated measures ANOVA showed a substantial ‘Time x Group’ interaction for the Motor tests. The values were the following: Harvard Step test ($F_{1,98} = 374.01$, $p < 0.001$, $\eta^2p = 0.79$, large effect size), Push up tests ($F_{1,98} = 363.39$, $p < 0.001$, $\eta^2p = 0.78$, large effect size), and Standing long jump test ($F_{1,98} = 23.98$, $p < 0.001$, $\eta^2p = 0.19$, large effect size). In addition, post hoc analysis found that EG presented a significant increase from pre- to post-test in Harvard Step test ($t = 25.78$, $p < 0.001$, $d = 3.64$, large effect size), Push up test ($t = 20.42$, $p < 0.001$, $d = 2.88$, large

²⁶ J. Cohen, *A Power Primer*, in «Psychological Bulletin», vol. 112, n. 1, 1992, pp. 155-159

effect size), and Standing long jump test ($t = 9.86$, $p < 0.001$, $d = 1.39$ large effect size). The control group did not report any significant changes ($p > 0.05$).

Decision Questionnaire

A considerable 'Time x Group' interaction was obtained for Decision Questionnaire ($F_{1,98} = 1144,28$; $p < 0.001$; $\eta^2_p = 0.92$, large effect size). Consequently, a post hoc analysis revealed that EG reached a significant decrease in Decision Questionnaire from pre- to post-test ($t = 48,51$; $p < 0.001$; $d = 0.86$ large effect size). After intervention, the CG did not report any significant changes ($p > 0.05$).

Youth Engagement, Motivation and Beliefs Survey

Lastly, a relevant 'Time x Group' interaction was also found for Youth Engagement, Motivation and Beliefs Survey ($F_{1,98} = 484.14$; $p < 0.001$, $\eta^2_p = 0.83$; large effect size). As a result, the post hoc analysis showed that EG made important increase in Youth Engagement, Motivation and Beliefs Survey from pre- to post-test ($t = 28,46$; $p < 0.001$; $d = 4.02$ large effect size). At the end of the intervention program, the CG did not report any significant changes ($p > 0.05$).

Discussion

The purpose of this research was to explore in which way physically active lessons may have a positive effect on the improvement of the dropout rates in adolescent attending first years of high-school, starting from the assumption that classroom physical activity has a significant mediation role as a strategy for preventing school dropout among high-school students²⁷. According to actual data, it is possible to claim that physically active lessons were effective in reducing the early school leaving rates. Conversely, the standard curricular lessons (without any additional practice of physical activity) were ineffective in pursuing the objectives that meet the hypotheses set out.

The main original discovery gleaned by this research is that the percentage of students at risk of dropout is considerably improved as a result of active physically lessons. Plausibly, the enhancements of this rate are attributable to two different factors: the increase of the students'

²⁷ Cfr. Z. Yin, J. B. Moore, *Re-examining the role of interscholastic sport participation in education*, cit.; M. Zerf, *Leaving school and its outcomes on adolescents' behavioural goals and change cognitions to times physically and socially inactive*, cit.; C. Palumbo, A. Ambretti, C. D'Anna, *Preventing of Early School Leaving: Sport as Protective Factor*, cit.

sense of belonging and the students' motivation and engagement in scholastic activities. Motivation showed the highest improvement. The lack of students' sense of belonging explains how certain elements, such as attachment, identification, commitment, and bonding to school are crucial to avoid risk of dropping out. Finn²⁸ highlights that involvement in effective instruction and curricular meaningful activities boosts a student's self-esteem, grades, overall academic achievement, and provides several positive outcomes including a decrease in dropout percentage and anti-social behavior. For this reason, it is vital that youths have a sense of belonging towards school and perceived it as an important dimension of their own life. In this process of development of the sense of belonging to school, parents play a crucial role in encouraging students to participate in an active way in the educational process and become responsible for his or her learning²⁹. Most researchers and practitioners would agree that, as a mediator between context and environment, the sense of belonging provides important information regarding the relationship between strategies implemented (e.g active lessons) and outcomes (e.g., avoid dropout, improve academic achievement)³⁰. On the other hand, the poor students' motivation and engagement in scholastic activities as a result of early school failure which reduced self-esteem and created frustration and disengagement. As Finn³¹ explained these elements lead to a vicious circle made of absenteeism, disruption of learning education, and other acts that bring student to leave school voluntarily. Moreover, according to Maslow's highest need of self-actualization, Staff and Kreager³² suggest that peer influence may affect disadvantaged youths to leave school and switch towards negative behavior that result in crimes and other forms of violence. The explanation of these phenomena is that youths find a sense of belonging and esteem from those who are already estranged from the education system, thus these factors may lead students to leave school

²⁸ J. D. Finn, *Withdrawing from school*, in «Review of Educational Research», vol. 59, n. 2, 1989, pp. 117-142

²⁹ M. Vetter, R. Orr, N. O'Dwyer, H. O'Connor, *Effectiveness of active learning that combines physical activity and math in schoolchildren: a systematic review*, in «Journal of School Health», vol. 90, n. 4, 2020, pp. 306-318

³⁰ Cfr. A. B. Degelsmith, *The relationship between students' sense of belonging in school and academic outcomes*, University of Georgia, Georgia 2000; S. Roffey, C. Boyle, K. A. Allen, *School Belonging—Why are our students longing to belong to school?*, in «Educational and Child Psychology», vol. 36, n. 2, 2019, p. 6; J. St-Amand, S. Girard, J. Smith, *Sense of belonging at school: defining attributes, determinants, and sustaining strategies*, in «IAFOR Journal of Psychology & the Behavioral Sciences», vol. 5, n. 2, 2017, pp. 105-119; B. Sánchez, Y. Colón, P. Esparza, *The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents*, in «Journal of youth and Adolescence», vol. 34, 2005, pp. 619-628

³¹ J. D. Finn, *Withdrawing from school*, in «Review of Educational Research», vol. 59

³² J. Staff, D. A. Kreager, *Too Cool for School? Violence, Peer Status, and High School Dropout*, in «Social forces; a scientific medium of social study and interpretation», vol. 87, n. 1, 2008, pp. 445-471

without completing studies³³. This situation was exacerbated by the prolonged school closures during the past academic years due to the Pandemic emergency from Covid-19, which resulted in school disengaged, learning losses and, consequently, increased drop-out rates, impacting the most vulnerable students disproportionately³⁴. In this sense, peer influence, early school failure and consequently the school withdrawal could be a clear indication of the inability of the education system to use proper educational and instructional strategies able to retain students in school. Therefore, to develop and implement strategies that enable school to overcome these barriers is of paramount importance in order to eradicate the significant gap in achieving universal school education³⁵. In fact, several evidence pointed out that a supportive classroom environment is related to student academic success³⁶. The researchers posit that students with supportive academic climate perceptions are more motivated and felt more connected to their school³⁷. A supportive environment is put in place through different practices incorporated in the classroom, which encourage positive interactions among students³⁸. In addition, students' feelings of belonging would appear to be related to their motivation³⁹, since, as Goodenow and Grady⁴⁰ affirm their social relationships have been shown to predict expectations of success, value of schoolwork, general school motivation, and effort.

In this framework, classroom-based physical activity is an effective strategy able to increase students' feelings of belonging and engagement through a supportive environment and a meaningful curriculum. The data result from this study, in fact, seem to be correlated with the motivation for the study, from which it emerges that a stimulating classroom environment motivates students in learning new things. On this matter, Yin et al.⁴¹, in one of their studies which investigates the relation between

³³ S. Murakami, N. Rappaport, J. V. Penn, *An overview of juveniles and school violence*, in «The Psychiatric clinics of North America», vol. 29, n. 3, 2006, pp. 725-741

³⁴ C. Azorín, *Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?*, in «Journal of Professional Capital and Community», vol. 5, n. 3/4, 2020, pp. 381-390

³⁵ L. Moscoviz, D. K. Evans, *Learning loss and student dropouts during the covid-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down*. CGD Working Paper 609. Center for Global Development, Washington 2022

³⁶ V. Monteiro, C. Carvalho, N. N. Santos, *Creating a supportive classroom environment through effective feedback: Effects on students' school identification and behavioral engagement*, in «Frontiers in Education», vol. 6, 2021, p. 661736

³⁷ B. Gueta, I. Berkovich, *The effect of autonomy-supportive climate in a second chance programme for at-risk youth on dropout risk: the mediating role of adolescents' sense of authenticity*, in «European Journal of Psychology of Education», 37, 2022, pp. 85-100

³⁸ J. Schweig, L. S. Hamilton, G. Baker, *School and classroom climate measures*, Rand Corporation, Santa Monica 2019

³⁹ T. Havik, E. Westergård, *Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement*, in «Scandinavian journal of educational research», vol. 64, n. 4, 2020, pp. 488-507

⁴⁰ C. Goodenow, K. E. Grady, *The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students*, in «Journal of Experimental Education», vol. 62, n. 1, pp. 60-71

⁴¹ Z. Yin, J. B. Moore, *Re-examining the role of interscholastic sport participation in education*, cit.

participation in school-based physical activity programs and dropout, suggest that dropout rates were lower for students who regularly participated in interscholastic sports. Nevertheless, school-based physical activity is not a panacea for solving the problem. It just means to make accessible such strategies that are result enjoyable for youth, increasing the chance that students attend and remain in school.

Ultimately, it is important to consider the significant improvement in physical fitness shown by the EG. Doubtless, This result is attributable to 3 different interrelated factors: (i) the expansion of opportunities for students to be active; (ii) the extension of existing opportunities to practice physical activities (i.e. by increasing the amount of time/sessions related to physical education or the number of hours per week of physical education); (iii) the enhancement of the opportunities to carry out physical activities already present in the curriculum, through strategies aimed at increasing the time of physical engagement, such as the periods of the lesson in which the students are physically active⁴².

The intervention has been shown to increase the amount of physical activity, allowing some students to move from a sedentary lifestyle to a physically active one. In fact, while acknowledging the dense, but not always organic, proposal of recreational-motor and sports activities coming from external institutions, it is equally necessary to recognize that not always all students have the opportunity to easily access these proposals.

In this regard, it is important to remember that regular physical exercise stimulates the body to adapt to the stresses to which it is subjected, increasing its capacities⁴³ and improving, in general, health, and psychophysical well-being of people. The WHO recommends that children and adolescents should accumulate at least 60 minutes of Moderate Vigorous Physical Activity (MVPA) daily⁴⁴. Through the proposed program, it was possible to maintain constant levels of physical activity throughout the school year. The school environment has once again proved to be the ideal setting for the proposal of interventions aimed at increasing levels of physical activity, as it is the place where students spend most of their day⁴⁵. Increasing physical activity levels becomes important as the performance of an adequate amount of physical activity

⁴² D. Monacis, D. Colella, A. Scarinci, *Health education intervention in primary school: active breaks for the promotion of motor activity*, in «Form@re», vol. 20, n. 1, 2020, pp. 336-355

⁴³ V.M. Zatsiorsky, W.J. Kraemer, *Scienza e pratica dell'allenamento della forza*, Calzetti Mariucci editori, Perugia 2018

⁴⁴ WHO, *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance*, World Health Organization, Geneva 2020

⁴⁵ M. Story, M. S. Nannery, M. B. Schwartz, *Schools and obesity prevention: creating school environments and policies to promote healthy eating and physical activity*, in «The Milbank Quarterly», vol. 87, n. 1, 2009, pp. 71-100

reflects an improvement in coordinative and conditional motor performance and, therefore, an improvement in general physical fitness⁴⁶.

In this context, School Leader seems to have the potential to influence significantly students learning. A 2016 study by Murphy, Neumerski, Goldring, Grissom, & Porter⁴⁷, the authors demonstrated that School Leader impacts student performance through two different ways, namely influencing teachers' teaching strategies, and shaping learning environments. Their findings show that such practices are able to enhance the quality of professional development among teachers, ensure the school programs' coherence, and develop a significant learning climate, which in turn impact learning outcomes and the student's classroom behavior.

Leadership in schools is a decisive lever to ensure that innovation does not remain in political decisions or is limited to islands of excellence. Change becomes authentic when it involves teaching and learning processes. It is in the classrooms and laboratories that the quality of our education and training system can be seen. The School Leader is not only a rule-man/woman, in terms of communication, marketing and administrative regularity. He/She is also, and fundamentally, a "product" man/woman, capable of discerning between routines and positive practices, between effective learning environments and ineffective solutions, to generate that human and professional capital that is a guarantee for the future. This highlights the importance of designing activities according to a solid methodological framework and a system of evaluation of teaching processes, in order to anchor each activity in the curriculum⁴⁸. In fact, during curricular hours, it is necessary and useful to anchor these experiences in a curricular pedagogical and didactic framework in which to place the learning processes and the promotion of the health of students. Since it is not possible to change the number of

46 Cfr. H. M. Albon, M. J. Hamlin, J. J. Ross, M. J. Hamlin, *Secular trends and distributional changes in health and fitness performance variables of 10 – 14 years old children in New Zealand between 1991 and 2003*, in «British Journal of Sports Medicine», vol. 44, n. 4, 2010, pp. 263–269; L. M. Boddy, F. J. Fairclough, G. Atkinson, G. Stratton, *Changes in cardiorespiratory fitness in 9- to 10.9-year-old children: SportsLinX 1998-2010*, in «Official Journal of the American College of Sports Medicine», vol. 44, n. 3, 2012, pp. 481–486; J. Salmon, A. Timperio, *Trends in children's physical activity and weight status in high and low socio-economic status areas of Melbourne, Victoria, 1985-2001*, in «Australian and New Zealand Journal of Public Health», vol. 29, n. 4, 2005, pp. 337–342; M. Santtila, H. Kyrolainen, T. Vasankari, S. Tiiainen, K. Palvalin, A. Hakkinen, K. Hakkinen, *Physical fitness profiles in young Finnish men during the years 1975–2004*, in «Medicine & Science in Sports and Exercise», vol. 38, n. 11, 2006, pp. 1990–1994; G. R. Tomkinson, K. D. Carver, F. Atkinson, N. D. Daniell, L. K. Lewis, J. S. Fitzgerald, J. J. Lang, F. B. Ortega, *European normative values for physical fitness in children and adolescents aged 9–17 years: results from 2 779 165 Eurofit performances representing 30 countries*, in «British Journal of Sports Med», vol. 52, n. 22, 2018

47 J. Murphy, C. M. Neumerski, E. Goldring, J. Grissom, A. Porter, *Bottling fog? The quest for instructional management*, in «Cambridge Journal of Education», vol. 46, n. 4, 2016, pp. 455-471

48 D. Colella, *Physical Literacy e stili d'insegnamento. Ri-orientare l'educazione fisica a scuola*, cit.

curricular hours dedicated to physical education, integrating physical activity with curricular lessons allows the development of teaching strategies to improve the classroom climate, motivation, and sense of belonging of students. Classroom-based physical activity is an educational intervention strategy whose aim is not simply to increase and improve physical activity levels and the development of motor skills; this method of intervention should be conceived and developed in continuity with the disciplinary contents, developing new and different opportunities for interdisciplinary and transversal relationships. For physical education, a further opportunity to connect with other subject areas⁴⁹.

Leadership practices contribute to shaping the learning environment within the school and determine the conditions for its effectiveness, namely the school climate, individual and collective self-efficacy, and job satisfaction. The learning environment is considered, together with extracurricular variables (i.e. socio-economic cultural background and other contextual conditions) as a determinant of the formation of school results in terms of educational outcomes and student learning. In this sense, leadership practices indirectly influence the learning experience of the students by acting on the way the objectives of school are defined, the organizational structure is defined, and the teaching activity is coordinated, teachers are motivated, and relationships with families are developed and managed⁵⁰.

Although the result of this research has brought important findings coherent with previous scientific literature, this study has some limitations. The current study, in fact, was conducted in an urban district located in the south of Italy. Therefore, it would be appropriate to conduct research with students from rural areas and different backgrounds. A further limitation regards the small sample used for this research, due to the scarce availability of School Leaders in wanting to be a part of this study. Lastly, the absence of a control group participating in alternative activities making it challenging to ascertain if the observed effects stem from the intervention itself or other variables not identified in this paper. Therefore, despite the present research provides much needed information to the student engagement literature, many questions remain unanswered, such as which school policies and practices impact the dropout problems, or what kind of relationships between students and teachers reduces the risk of students dropping out. Another future direction should be oriented towards more comprehensive

⁴⁹ MIUR, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari. Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento*, Roma 2018

⁵⁰ A. Paletta, *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*, IPRASE Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa, Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE 2015

understanding of the different subgroups of at-risk students. This means carry out prevention programs adapted to the needs of each subgroup, so as their developmental pathway and promotes their academic and social adjustment. Finally, it would be interesting evaluate the variable considered with respect to the cognitive domain. We propose to consider it in our upcoming studies.

What emerges and represents the strength of this study is that making school subjects perceived by students as more difficult physically active improves engagement, a sense of belonging and the school curriculum becomes more appealing and motivating. Physical activity plays an important mediating role as a strategy to prevent early school leaving in students at risk if an educator leads them in a proper way. These strategies become of fundamental importance considering that many authors are certain that certain preventive measures must be applied as soon as possible, when the student is still attending school, because much easier to keep them in school than to induce them.

Conclusions

Although Italy has made considerable progress in enhancing dropout rate, it remains a significant concern factor and are necessary important efforts toward achieving universal school education. The dropout, in fact, represents an obvious sign of the failure of the education system to keep students in school. Without any doubt, every little contribution becomes important in order to improve enrollment in higher education and ensuring more equitable opportunities for all. In this regard, several challenges, such as, inter alia, lack of students' sense of belonging, and motivation and engagement in scholastic activities, need to be addressed. Therefore, continued efforts by the educational community are required to achieve in such efficiency levels as to allow the universalization of education. During this process, a crucial role is played by School Leaders, who can effectively intervene to create the conditions under which they are able to provide quality professional development, ensure school programs' coherence, and develop a positive learning climate, orchestrating in this way the collaborative process of school transformation. As such, encouraging students to be physically active during classroom learning could be an interested way in order to motivate learning and participation, as well as to increase the amount of time they are active. This approach holds promise for a school system that has invested in improving the quality of educational models.

At the same time, this approach could prove a useful tool for all teachers. By choosing to alternate and integrate classical and traditionally theoretical teaching, with enactive and integrated teaching strategies, some topics from disciplines such as mathematics, geography and foreign languages can be taught starting from experiential situations followed by theoretical moments⁵¹. This also makes it possible to encourage among students the acquisition of a considerable amount of motor skills that contribute significantly to the development of their psycho-physical, cognitive, affective and social personality.

References

- Akyol T., Erdem H., *Children's Participation from the Perspective of Teachers*, in «*Journal of Pedagogical Research*», vol. 5, n. 1, 2021, pp. 188-202.
- Albon H. M., Hamlin M. J., Ross J. J. & Hamlin M. J., *Secular trends and distributional changes in health and fitness performance variables of 10 – 14 years old children in New Zealand between 1991 and 2003*, in «*British Journal of Sports Medicine*», vol. 44, n. 4, 2010, pp. 263–269.
- Armstrong D., *Power and partnership in education: Parents, children and special educational needs*, Routledge, London 2020.
- Azorín C., *Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?*, in «*Journal of Professional Capital and Community*», vol. 5, n. 3/4, 2020, pp. 381-390.
- Barros T. M., Souza Neto P. A., Silva I. & Guedes L. A., *Predictive models for imbalanced data: A school dropout perspective*, in «*Education Sciences*», vol. 9, n. 4, 2019, p. 275.
- Boddy L. M., Fairclough S. J., Atkinson G., & Stratton G., *Changes in cardiorespiratory fitness in 9- to 10.9-year-old children: SportsLinX 1998-2010*, in «*Official Journal of the American College of Sports Medicine*», vol. 44, n. 3, 2012, pp. 481–486.
- Brouha L., Health C.W., & Graybiel A., *Step test simple method of measuring physical fitness for hard muscular work in adult men*, in «*Reviews of Canadian Biology*», vol. 2, 2012, p. 86.
- Casolo F., *Scuola primaria: Spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria*, in «*Pedagogia Oggi*», vol. 17, n. 1, 2019, pp. 493–508.
- Cohen J., *A Power Primer*, in «*Psychological Bulletin*», vol. 112, n. 1, 1992, pp. 155-159.
- Colella D., *Physical Literacy e stili d'insegnamento. Ri-orientare l'educazione fisica a scuola*, in «*Formazione & Insegnamento*», vol. 16, n. 1, 2018, pp. 33–42.
- Colella D., Bellantonio S., D'Arando C., & Monacis D., *Interventi per la promozione delle attività motorie nella scuola primaria. Valutazione delle prestazioni motorie in relazione all'autoefficacia percepita ed al divertimento*, in «*Italian Journal of Educational Research*», vol. 25, 2020, pp. 49-62.
- Degelsmith A. B., *The relationship between students' sense of belonging in school and academic outcomes*, University of Georgia, Georgia 2000.

⁵¹ F. Casolo, *Scuola primaria: Spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria*, in «*Pedagogia Oggi*», vol. 17, n. 1, 2019, pp. 493–508

- Eurofit, Eurofit Tests of Physical Fitness, 2nd Edition, Strasbourg 1993.
- Finn J. D., *Withdrawing from school*, in «Review of Educational Research», vol. 59, n. 2, 1989, pp. 117-142.
- Gerlinger J. & Hipp J. R., *Schools and neighborhood crime: The effects of dropouts and high-performing schools on juvenile crime*, in «The Social Science Journal», 2020, pp. 1-17.
- Gil A. J., Antelm-Lanzat A. M., Cacheiro-González M. L. & Pérez-Navío E., *School dropout factors: a teacher and school manager perspective*, in «Educational Studies», vol. 45, n. 6, 2019, pp. 756-770.
- Goodenow C. & Grady K. E., *The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students*, in «Journal of Experimental Education», vol. 62, n. 1, 1993, pp. 60-71.
- Gueta B. & Berkovich I., *The effect of autonomy-supportive climate in a second chance programme for at-risk youth on dropout risk: the mediating role of adolescents' sense of authenticity*, in «European Journal of Psychology of Education», 2022, pp. 1-16.
- Havik T. & Westergård E., *Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement*, in «Scandinavian journal of educational research», vol. 64, n. 4, 2020, pp. 488-507.
- Herbaut E., *Overcoming failure in higher education: Social inequalities and compensatory advantage in dropout patterns*, in «Acta Sociologica», vol. 64, n. 4, 2021, pp. 383-402.
- Johansson B., *Dropping Out of School: a systematic and integrative research review on risk factors and interventions*. Working Papers and Reports Social work 16, 2019.
- Khan M. J. & Ahmed J., *Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout*, in «Children and Youth Services Review», vol. 127, 2021, p. 106065.
- Ma J.K., Le Mare L., Gurd B. J., *Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9- to 11-year olds*, in «Appl Physiol Nutr Metab», vol. 40, n. 3, 2015, pp. 238-44.
- Mahar M. T., Murphy S. K., Rowe D. A., Golden J., Shields A. T., Raedeke T. D., *Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior*, in «Med Sci Sports Exerc», vol. 38, n. 12, 2006, pp. 2086-94.
- Maslow A., *Motivation and personality*, (2nd ed), Addison-Wesley, Reading 1970.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per i licei*, Roma 2010 (Decreto Interministeriale MIUR-MEF 7 ottobre 2010, n. 211, Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento).
- MIUR, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento, Roma 2018.
- MIUR, *Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica*, Roma 2023.

- Monacis D., Colella D. & Scarinci A., Health education intervention in primary school: active breaks for the promotion of motor activity, in «Form@re», vol. 20, n. 1, 2020, pp. 336-355.
- Monteiro V., Carvalho C. & Santos N. N., Creating a supportive classroom environment through effective feedback: Effects on students' school identification and behavioral engagement, in «Frontiers in Education», vol. 6, 2021, p. 661736.
- Moscoviz L. & Evans D. K., Learning loss and student dropouts during the covid-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down. CGD Working Paper 609. Center for Global Development, Washington 2022.
- Murakami S., Rappaport N. & Penn J. V., An overview of juveniles and school violence, in «The Psychiatric clinics of North America», vol. 29, n. 3, 2006, pp. 725-741.
- Murphy J., Neumerski C. M., Goldring E., Grissom J. & Porter A., Bottling fog? The quest for instructional management, in «Cambridge Journal of Education», vol. 46, n. 4, 2016, p-471.
- Paletta A., *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. IPRASE, Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa, Trento 2015
- Palumbo C., Ambretti A. & D'Anna C., Preventing of Early School Leaving: Sport as Protective Factor, in «Journal of Sports Science», vol. 8, 2020, pp. 25-31.
- Perchinunno P., Bilancia M. & Vitale D., A statistical analysis of factors affecting higher education dropouts, in «Social Indicators Research», vol. 156, 2021, pp. 341-362.
- Quirouette P., *Décision, PIOR Recherche en Education: Orléans 1988*.
- Reschly A. L., *Dropout prevention and student engagement. Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school*, Springer Nature, London 2020.
- Reyes A., Compulsory school attendance: The new American crime, in «Education Sciences», vol. 10, n. 3, 2020, p. 75.
- Roffey S., Boyle C. & Allen K. A., School Belonging—Why are our students longing to belong to school?, in «Educational and Child Psychology», vol. 36, n. 2, 2019, p. 6.
- Rozenek R., Byrne J. J., Crusemeyer J. & Garhammer J., Male-Female Differences in Push-up Test Performance at Various Cadences, in «Journal of strength and conditioning research», vol. 36, n. 12, 2022, pp. 3324-3329.
- Salmon J. & Timperio A., Trends in children's physical activity and weight status in high and low socio-economic status areas of Melbourne, Victoria, 1985-2001, in «Australian and New Zealand Journal of Public Health», vol. 29, n. 4, 2005, pp. 337-342.
- Samuel R. & Burger K., Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout, in «Journal of educational psychology», vol. 112, n. 5, 2020, p. 973.
- Sánchez B., Colón Y. & Esparza P., The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents, in «Journal of youth and Adolescence», vol. 34, 2005, pp. 619-628.

- Santtila M., Kyrolainen H., Vasankari T., Tainen S., Palvalin K., Hakkinen A. & Hakkinen K., Physical fitness profiles in young Finnish men during the years 1975–2004, in «*Medicine & Science in Sports and Exercise*», vol. 38, n. 11, 2006, pp. 1990–1994.
- Schweig J., Hamilton L. S. & Baker G., *School and classroom climate measures*. Rand Corporation, Santa Monica 2019.
- SHAPE America – Society of Health and Physical Educators, *Shape of the Nation Report*, 2016.
- Staff J. & Kreager D. A., Too Cool for School? Violence, Peer Status, and High School Dropout, in «*Social forces; a scientific medium of social study and interpretation*», vol. 87, n. 1, 2008, pp. 445–471.
- St-Amand J., Girard S. & Smith J., Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies, in «*IAFOR Journal of Psychology & the Behavioral Sciences*», vol. 5, n. 2, 2017, pp. 105-119.
- Story M., Nanney M. S. & Schwartz M. B., Schools and obesity prevention: creating school environments and policies to promote healthy eating and physical activity, in «*The Milbank Quarterly*», vol. 87, n. 1, 2009, pp. 71–100.
- The King County Youth Action Plan Task Force, *Youth Engagement, Motivation and Beliefs Survey*, 2015. Retrieved from: <https://ydekc.org/wp-content/uploads/2018/12/About-the-YDEKC-Youth-Survey.pdf>
- Tomkinson G. R., Carver K. D., Atkinson F., Daniell N. D., Lewis L. K., Fitzgerald J. S. Lang J. J. & Ortega F. B., European normative values for physical fitness in children and adolescents aged 9–17 years: results from 2 779 165 Eurofit performances representing 30 countries, in «*British Journal of Sports Med*», vol. 52, n. 22, 2018, pp. 1445–1456.
- Utter A. C., Robertson R. J., Nieman D. C. & Kang J., Children’ OMNI Scale of Perceived Exertion: walking/running evaluation, in «*Med. Sci. Sports Exerc.*», vol. 34, 2002, pp. 139–144.
- Vetter M., Orr R., O’Dwyer N. & O’Connor H., Effectiveness of active learning that combines physical activity and math in schoolchildren: a systematic review, in «*Journal of School Health*», vol. 90, n. 4, 2020, pp. 306-318.
- Wassenaar T. M., Wheatley C. M., Beale N., Nichols T., Salvan P., Meaney A. ... & Johansen-Berg H., The effect of a one-year vigorous physical activity intervention on fitness, cognitive performance and mental health in young adolescents: the Fit to Study cluster randomised controlled trial, in «*International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*», vol. 18, 2021, pp. 1-15.
- WHO, *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance*, World Health Organization, Geneva 2020.
- Yin Z. & Moore J. B., Re-examining the role of interscholastic sport participation in education, in «*Psychological reports*», vol. 94, n. 3 supplement, 2004, pp. 1447-1454.
- Zatsiorsky V.M. & Kraemer W.J., *Scienza e pratica dell’allenamento della forza*, Calzetti Mariucci editori, Perugia 2018.

Zerf M., *Leaving school and its outcomes on adolescents' behavioral goals and change cognitions to times physically and socially inactive*, in «Arab Journal of Nutrition and Exercise (AJNE)», 2018, pp. 1-17.

Davide Di Palma *

Strategie didattiche per contrastare e prevenire la dispersione scolastica e promuovere il benessere

Keywords: Dispersione Scolastica, Benessere Scolastico, Formazione-Intervento, Didattica Innovativa, Sistemi Formativi Formali.

La dispersione scolastica è un fenomeno, purtroppo, ancora molto presente nel contesto italiano, che richiede, dunque, un intervento in grado di agire sia nell'immediato, che in chiave prospettica. Si ritiene che sia proprio il sistema formativo formale l'ambiente sociale ove tale criticità educativa vada combattuta. A tal riguardo, è stata sperimentata una strategia didattica nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, con specifico riferimento agli studenti del primo anno, con l'obiettivo di indagare i rispettivi livelli di benessere e disagio scolastico e favorire un miglioramento significativo e sostenibile di entrambi. La metodologia didattico-pedagogica messa in atto è stata quella della "formazione-intervento" ed i livelli di partenza del gruppo campione ed i relativi cambiamenti nel tempo sono stati valutati attraverso il Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica di Mancini & Gabrielli (1998) ed il Questionario per la Valutazione del Benessere Scolastico (Mazzocchi, Tobia, 2015). I risultati ottenuti hanno fornito interessanti considerazioni di natura didattico-pedagogica utili a favorire un cambio di rotta dei sistemi formativi formali atto a contrastare efficacemente la dispersione scolastica.

Keywords: *Early School Leaving, School Well-Being, Training-Intervention, Innovative Didactic, Formal Training Systems.*

Early school leaving is a phenomenon, unfortunately, still very present in the Italian context, which therefore requires an intervention capable of acting both immediately and prospectively. It is believed that the formal training system is the social environment where this educational criticality must be fought. In this regard, a didactic strategy was tested in the context of secondary school, with specific reference to first year students, with the aim of investigating the respective levels of well-being and scholastic discomfort and favoring a significant and sustainable improvement of both. The didactic-pedagogical methodology implemented was that of "training-intervention" and the starting levels of the sample group and the relative changes over time were evaluated through the Mancini & Gabrielli evaluation test of hardship and early school leaving (1998) and the Questionnaire for the Evaluation of Scholastic Wellbeing (Mazzocchi, Tobia, 2015). The results obtained have provided interesting considerations of a didactic-pedagogical nature useful for

* Ricercatore a Tempo Determinato in Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa, Università degli Studi di Napoli "Parthenope".

favoring a change of course of formal training systems capable of effectively combating early school leaving.

Introduzione

La dispersione scolastica costituisce un fenomeno estremamente complesso. Alla sua origine vi sono molteplici cause riconducibili ad aspetti culturali, sociali, economici i quali chiamano in causa variabili di contesto, come la qualità dell'esperienza familiare e scolastica, poste in relazione con le dimensioni soggettive dell'esperienza, quali le caratteristiche psico-emozionali e comportamentali degli individui¹. L'attenzione su tale fenomeno rappresenta certamente una responsabilità centrale dell'educazione, poiché sono le stesse agenzie educative a concorrere in misura prevalente a determinarne gli esiti, tramite la qualità delle interpretazioni e delle azioni che esprimono circa la capacità di coinvolgere, dialogare, mediare, comprendere, sostanzialmente includere². La complessità di tale fenomeno si riflette addirittura a livello terminologico: non esiste, infatti, un'unica definizione condivisa. Gli ambiti semantici sono sostanzialmente due: quello strettamente legato al percorso scolastico e quello legato al disagio giovanile. In ordine al primo, gli item principali che concorrono alla definizione concettuale del termine dispersione sono: l'abbandono, le bocciature e i ritiri, le ripetenze e i ritardi rispetto all'età, i mancati ingressi, le frequenze irregolari, l'elusione dell'obbligo, il proscioglimento dall'obbligo senza proseguimento del titolo. Tra questi l'abbandono scolastico è la più critica delle declinazioni della dispersione, in quanto ne rappresenta l'esito finale, ma allo stesso tempo non ne impersona totalmente la complessità. Lo stesso termine "abbandono scolastico", a sua volta, si presta ad una pluralità di interpretazioni semantiche. Concentrandosi sulla letteratura scientifica di matrice anglosassone si inquadra l'abbandono scolastico come *drop-out*, un'accezione che risulta riduttiva specie se riferita esclusivamente allo studente che lascia anticipatamente il contesto scolastico. Si possono avere, quindi, varianti diverse, che non di rado si intrecciano tra di loro³:

¹ Cfr. R. Bagioli, M. Baldini, M. G. Prolì, M. G., *La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa*, in «Formazione & Insegnamento», vol. 20, n.3, 2022, pp. 91-102; R. Fadda, E. Mangiaracina, *Dispersione scolastica e disagio sociale. Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*, Carocci Editore, Roma 2011; F. Passalacqua, V. Cotza, *Orientamento e dispersione scolastica. Ruoli, azioni, progettualità fra Scuola e Terzo Settore per garantire il diritto all'istruzione*, in G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (Eds.), *La Scuola come bene di tutti, la Scuola per il bene di tutti. Quale Scuola vogliamo?*, Franco Angeli, Milano 2022, pp. 191-197

² F. Lo Presti, D. Tafuri, *Interpretare la diversità. La formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica*, in «Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics», vol. 4, n. 1_Sup, 2020

³ Cfr. J. Freeman, B. Simonsen, *Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature*, in «Review of educational

- i “pushout”, ovvero giovani sgraditi alla scuola, che di fatto si attiva per tenerli lontani da sé;
- i “disaffiliated”, ragazzi che non sentono un legame con la scuola e neppure con i soggetti che la rappresentano;
- le “education mortalities”, i giovani che per diversi motivi, tra cui questioni di salute e problemi familiari, non riescono a terminare il percorso scolastico;
- i “capable drop out”, studenti che sebbene dimostrino di avere ottime capacità nel seguire i programmi non sono socializzati alle richieste della scuola;
- gli “stop out”, allievi che abbandonano per un periodo limitato la scuola salvo farvi ritorno o nel corso dello stesso anno scolastico o in quello successivo.

Come già specificato, l'abbandono non è in grado da solo di spiegare l'intero fenomeno dispersione scolastica. Si considerino, ad esempio, tutti quegli studenti definiti “in school drop out”, che sebbene siano presenti nell'ambiente scolastico non sono motivati al raggiungimento dei titoli scolastici. Ancora, quelli che solitamente vengono presentati come i “parcheggiati”: ragazzi che continuano a frequentare la scuola, ma senza essere sintonizzati con il sistema formativo, che percepiscono come poco importante per la loro vita ed utile limitatamente alla gestione della rete amicale estesa in esso presente. Quindi la dispersione scolastica non può essere circoscritta solo al momento dell'allontanamento dalla scuola, bensì abbraccia tutti quegli atteggiamenti che denotano una disaffezione nell'apprendimento e un disimpegno emotivo della scuola stessa: da questa prospettiva la dispersione non si verifica con un vero e proprio abbandono scolastico, ma si identifica con il giovane che sebbene continui a frequentare la scuola, ha un basso rendimento seguito da una scarsa fiducia nelle proprie capacità e nel sistema formativo formale. Quando, perciò, si progettano iniziative volte ad intervenire sul fenomeno della dispersione scolastica, appare di assoluto rilievo focalizzare l'attenzione sull'offerta formativa erogata dal sistema formale. Un'offerta che non può più orientarsi su approcci tradizionali ed impersonali, ma che deve⁴:

research», vol. 85, n. 2, 2015, pp. 205-248; R. Ricci, *La dispersione scolastica implicita*, in «Induzioni: demografia, probabilità, statistica a scuola», vol. 58, n. 1, 2019, pp. 41-48.

⁴ Cfr. C. Bembich, M. Pieri, *Benessere emotivo e self-care a scuola come misure di contrasto del rischio educativo*, in «Journal of Health Care Education in Practice», vol. 5, n. 1, 2023, pp. pp. 23-35; M. Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento 2010; L. Pandolfia, *Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione*, in «Form@re», vol. 16, n. 3, 2016, pp. 67-78; F. P. Schargel, J. Smink, *Strategies to help solve our school dropout problem*, Routledge, London 2014

- stimolare la motivazione dei ragazzi allo studio e sostenere un modello formativo gratificante e significativo;
- sostenere il protagonismo, la curiosità e gli interessi personali degli alunni;
- facilitare il recupero, il consolidamento e il potenziamento delle conoscenze e sostenere l'autonomia e le competenze progettuali della scuola;
- condividere e migliorare la capacità di lettura delle situazioni problematiche e individuare strategie efficaci sul piano comunicativo, relazionale e delle prassi educative;
- orientare e ottimizzare le risorse e condividere con la famiglia gli obiettivi del progetto;
- trasmettere e costruire conoscenze e competenze pratiche, operative e cognitive, attraverso il “fare”; competenze relazionali e introspettive, attraverso il “fare insieme” e il lavoro coordinato di equipe, sia progettuale che operativo.

In tal senso, le Riforme nazionali, il Processo di Bologna e la Strategia Europa 2020 hanno fortemente invocato una modifica del modello di *Formazione Scolastica*, proiettando quest'ultima verso approcci didattici innovativi, principalmente incentrati sullo studente; a tal proposito, nel presente contributo si propone una strategia didattico-pedagogica, incentrata su una metodologia che rientra nella sfera della “formazione-intervento”, finalizzata a migliorare i livelli di benessere e disagio scolastico degli studenti. Ciò, ovviamente, consentirebbe di incidere positivamente sul fenomeno della dispersione scolastica direttamente correlata ai costrutti sopramenzionati. Difatti, un ambiente scolastico in grado di promuovere lo stato di benessere, come realizzazione della propria autoefficacia e autorealizzazione nel rispetto di sé stessi e del prossimo, con un clima di classe positivo che si riflette nella vita scolastica ed in quella socio-emotiva della classe porterà i soggetti ad essere attratti da questo sistema, anziché ad incappare in processi dispersivi⁵.

⁵ Cfr. V. P. Cesarano, A. Russo, *Il benessere come garanzia del successo scolastico: quali rappresentazioni e strategie*, in L. Castelli, J. Marconetti, A. Plata, A. Ambrosetti, *Well-being in Education Systems*, Conference Abstract Book, 2019, p. 121; R. De Beni, A. Moe, *Strategie di autoregolazione e successo scolastico: Uno studio con ragazzi di scuola superiore e universitari*, in «Psicologia dell'Educazione e della Formazione», vol. 2, 2000, pp. 31-44; M. Musiaio, G. Cavalli, S. Manzini, R. Marchesini, *Rileggere il disagio degli adolescenti attraverso il servizio di educativa scolastica durante e dopo la pandemia. Il “Progetto Teseo: promuovere il benessere a scuola”*, in «Journal of Health Care Education in Practice», vol. 4, n. 2, 2022, pp. 17-30

1. Struttura e metodologia della proposta didattico-pedagogica

La Proposta didattico-pedagogica è stata destinata alle classi del primo anno di una scuola secondaria di secondo grado del territorio campano (Italia). Sono state coinvolte, in totale, 6 classi per un totale di 124 studenti suddivisi in due gruppi omogenei di 62 studenti ciascuno: gruppo campione e gruppo controllo. L'omogeneità dei gruppi si riscontra nelle caratteristiche di base: la provenienza geografica di tutti i partecipanti era quella del Comune di Napoli; l'età media del gruppo campione era di 14,13 anni, e quella del gruppo controllo di 14,04; la percentuale di genere femminile nel gruppo campione era del 44% e quella del gruppo controllo del 47%; in nessuno dei due gruppi erano presenti studenti con bisogni educativi speciali (BES) certificati, al fine di non inserire una variabile sociometrica in grado di alterare la ricerca condotta. Il gruppo campione ha seguito l'intera offerta formativa sperimentale a differenza del gruppo controllo che ha proseguito la tradizionale offerta didattica scolastica; entrambi i gruppi sono stati sottoposti al medesimo processo valutativo. Ciò ha consentito di apprezzare sia le variazioni intra-gruppo tra la fase ex-ante e quella ex-post dell'erogazione della proposta innovativa, che la bontà della stessa attraverso il confronto tra i risultati dei due gruppi.

Il progetto ha avuto la durata di 7 mesi ed è stato attuato dal mese di ottobre al mese di maggio come ampliamento dell'offerta formativa. Si sono svolti 27 incontri a cadenza settimanale della durata di 2 h ciascuno in orario extrascolastico, 4 h per la manifestazione finale e 2h per la valutazione (per un totale di 60 h).

L'approccio metodologico, principale, che è stato utilizzato è quello della "formazione-intervento" che suggerisce, come metodo di apprendimento, il coinvolgimento degli attori, implicati in un fenomeno, nella progettazione delle soluzioni utili a risolvere le sue criticità, cosicché sia la soluzione sia il metodo appreso per risolvere il problema di partenza costituiscano il risultato positivo dell'azione perseguita. Tale metodologia postula che le persone apprendono con maggiore efficacia se sono coinvolte in un'attività progettuale che riguardi il ruolo che si intende ricoprire, contrariamente all'approccio classico della formazione, che concede alla persona la responsabilità di un ruolo solo dopo che sia stato effettivamente formato⁶. Seguendo questo metodo i partecipanti

⁶ M. Belluto, R. B. Ceccim, A. Martino, *La ricerca-formazione-intervento collaborativa in Salute Collettiva: esperienze di frontiera tra università, servizi e territori*, in «Tracce urbane. Rivista italiana transdisciplinare di studi urbani», vol. 4, n. 8, 2020, pp. 70-98; A. Martino, B. L. Marta, F. Sintoni, C. Guimarães, S. Bontempo Scavo, *Pratiche di Ricerca-formazione-intervento nel contesto italiano: riflessioni dalle esperienze*, in T. Batista Franco, R. Burg Ceccim (Eds.), *Prassi in salute globale: azioni condivise tra Brasile e Italia*, Editora Rede Unida, Bologna 2016, pp. 35-76

gestiscono direttamente le attività previste dal progetto e sono, al tempo stesso, impegnati nella “progettazione” operativa delle attività stesse. L’approccio metodologico ha il fine di coniugare l’attenzione al singolo con l’azione nei contesti di vita, partendo dal presupposto che la dispersione scolastica è un problema sociale e che i problemi sociali nascono nell’interazione fra le caratteristiche delle singole persone e quelle degli ambienti sociali in cui vivono e agiscono. Nello specifico, di seguito viene dettagliato il protocollo delle attività oggetto dell’offerta didattica-pedagogica finalizzate, nel pratico, alla creazione di una serie di cortometraggi su tematiche relative alle emozioni, l’empatia ed il rispetto del prossimo, che verranno proiettati in una giornata d’incontro a cui parteciperanno tutti gli alunni coinvolti nel percorso con le relative famiglie.

Tab. 1: Descrizione attività dell’offerta didattica-pedagogica

Fasi	Attività	Timesheet
Fase 1 Percorso sulle emozioni e sul tema della diversità (16 h)	Somministrazione dei test ai due gruppi per avere il feedback di partenza. Si organizzano e si illustrano ai ragazzi i percorsi interdisciplinari. Di seguito le attività nello specifico: <ul style="list-style-type: none"> • Il progetto inizierà con la presentazione e la visione del film "Inside Out" della Disney in cui la protagonista, una bambina, è guidata nelle sue azioni dalle emozioni che le suggeriscono come comportarsi e la aiutano a crescere e superare i piccoli problemi di tutti i giorni; • Brain storming dei sentimenti vissuti per riconoscere, accettare le proprie e le altrui emozioni, collegarle agli eventi che le determinano, 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 h presentazione ai partecipanti e valutazione ex-ante • 2 h per la visione del film Inside Out • 4 h per il brain storming sui sentimenti • 4 h per le attività di drammatizzazione e gioco • 4 h per la lettura di favole o brevi storie e loro rielaborazione.

	<p>distinguere le emozioni piacevoli e spiacevoli, riflettere sulle strategie comportamentali idonee per gestire correttamente i diversi stati emotivi;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attività di drammatizzazione e di gioco per approfondire l'espressione corporea e la mimica facciale delle emozioni • Letture di favole brevi storie di altri paesi per scoprire la cultura degli altri, percorsi laboratoriali con lavori di gruppo per l'elaborazione di una storia il cui focus è la diversità e la lotta agli stereotipi. 	
<p>Fase 2 Stesura della sceneggiatura di short stories per sviluppare l'empatia (10 h)</p>	<p>Si organizzano dei gruppi per l'elaborazione e la stesura di sceneggiature di varie short stories che abbiano come tematica scene di vita quotidiana in cui emergano delle emozioni contrastanti in tema di diversità;</p>	<p>5 incontri della durata di 2h ciascuno per elaborare la sceneggiatura delle short stories.</p>
<p>Fase 3 Realizzazione di cortometraggi (14 h)</p>	<p>Gli alunni realizzano i cortometraggi dando peso agli stati emotivi, alla valorizzazione delle diversità e dell'inclusione</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 4h revisione delle sceneggiature • 6h per realizzazione video • 4h per montaggio video con e senza audio.
<p>Fase 4</p>	<p>Ogni gruppo visiona ed analizza quanto prodotto al</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 4h prima visione intra-gruppo dei cortometraggi

Analisi dei cortometraggi realizzati (14 h)	fine di individuare eventuali criticità e porvi rimedio. I gruppi si confrontano tra loro sulle criticità incontrate, prima aiutandosi e supportandosi tra loro nella proposta di soluzioni alternative e poi riflettendo su quanto prodotto complessivamente.	<ul style="list-style-type: none"> • 2h analisi e correzione criticità • 4h condivisione delle criticità incontrare con gli altri gruppi • 2h riflessione tra i vari gruppi
Fase 5 Manifestazione finale (4 h)	Visione dei cortometraggi a tutti gli alunni della scuola, ai famigliari, ed a tutti gli stakeholders del sistema scolastico e delle istituzioni socio-politiche invitati ad hoc. Dopo la visione dei cortometraggi è previsto un momento conviviale per stimolare un dialogo informale tra tutti i presenti.	4 h in plenaria per la manifestazione finale
Fase 6 Valutazione e Discussione finale (4h)	Somministrazione dei Test ai 2 gruppi Analisi dei risultati e discussione degli stessi con gli alunni	<ul style="list-style-type: none"> • 2h valutazione • 2h di riflessione e confronto sui risultati

2. Il Processo di Valutazione

Per quanto concerne la fase valutativa ci si è avvalsi dei seguenti strumenti, che sono stati somministrati ai due gruppi sia nella fase precedente l'erogazione del protocollo didattico-pedagogico, che al termine dello stesso:

- Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica di Mancini e Gabrielli⁷;
- Questionario per la Valutazione del Benessere Scolastico⁸.

⁷ G. Mancini, G. Gabrielli, *TVD: test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Erickson, Trento 1998

⁸ G. M. Marzocchi, V. Tobia, *QBS 8-13: Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*, Erickson, Trento 2015

La scelta degli strumenti è motivata dalla necessità di misurare il grado con cui la proposta sperimentale sia riuscita ad impattare positivamente sullo stato di disagio e sul benessere scolastico percepito dagli studenti, al fine di incidere efficacemente sul fenomeno della dispersione scolastica strettamente correlato a questi elementi. Appare evidente, che la dimensione su cui si è deciso di indagare e ricercare soluzioni efficaci, sia quella dell'ambiente scolastico, tralasciando volutamente quello familiare.

Nel dettaglio per quanto concerne il questionario per la Valutazione del Benessere Scolastico, questo è costituito da 27 item e permette il calcolo di un punteggio totale di Benessere scolastico, derivato dai punteggi parziali relativi alle seguenti sotto-scale.

1. *Soddisfazione e riconoscimento*: 4 item che indagano la soddisfazione dell'alunno per i propri risultati scolastici e la percezione che il suo impegno e le sue capacità siano riconosciute da genitori e insegnanti;
2. *Rapporto con insegnanti*: 5 item che approfondiscono il livello di fiducia nei confronti degli insegnanti e la percezione che l'alunno ha della loro disponibilità emotiva, del loro supporto e riconoscimento;
3. *Rapporto con compagni di classe*: 5 item che valutano il vissuto di accettazione da parte del gruppo classe, il livello di fiducia verso i compagni e la presenza di relazioni amicali significative;
4. *Atteggiamento emotivo a scuola*: 4 item che valutano le reazioni emotive dei bambini/ragazzi nell'affrontare le richieste scolastiche, approfondendo i vissuti di ansia, vergogna e senso di colpa;
5. *Senso di autoefficacia*: 6 item che valutano la percezione di autoefficacia dell'alunno, prendendo in considerazione il suo punto di vista su alcune qualità legate all'ambito cognitivo e dell'apprendimento.

Ogni item del QBS richiede una risposta su una scala Likert a 3 punti con le seguenti etichette: *non vero*, *abbastanza vero*, *verissimo*. Gli studenti devono scegliere direttamente tra le tre etichette e il punteggio poi attribuito dall'esaminatore per ogni item è, rispettivamente, di 0, 1 o 2 punti, con alcune eccezioni per gli item formulati in negativo, che avranno attribuzione inversa. Le 5 sotto-scale sono costituite da un diverso numero di item; per permettere il confronto tra le diverse sotto-scale bisogna quindi procedere nel calcolo del punteggio medio ottenuto ad

ogni sottoscala. Dalla somma dei punteggi medi delle 5 sotto-scale, come espresso in Tabella 2, si ottiene il punteggio totale del Benessere scolastico dello studente. A punteggi più alti corrisponde un maggior benessere percepito dagli studenti.

Tab. 2: Derivazione del Punteggio Totale del Benessere Scolastico dello studente

Sottoscala	Punteggio Medio
1. Soddisfazione e riconoscimento	+
2. Rapporto con insegnanti	+
3. Rapporto con compagni di classe	+
4. Atteggiamento emotivo a scuola	+
5. Senso di autoefficacia	+
Punteggio totale di Benessere scolastico	=

In riferimento al secondo strumento valutativo, questo definisce il disagio scolastico come uno stato emotivo non correlato a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo, ma una manifestazione di comportamenti disfunzionali che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e apprendere con successo. Il modello di riferimento è di tipo sistemico: il disagio scolastico è visto come derivante da una molteplicità di fattori (socioeconomici e culturali; intrinseci all'istituzione scolastica; legati alle dinamiche familiari; individuali) che agiscono fra loro in modo interdipendente⁹. Il test, complessivamente composto da 36 item, indaga il disagio scolastico attraverso 5 macroaree:

- concetto di Sé (9 item);
- rapporto con i compagni (8 item);
- rapporto con la scuola in genere (7 item);
- rapporto con gli insegnanti (6 item);
- rapporto con i genitori (6 item).

Gli item sono strutturati come frasi da completare dove al soggetto viene posta la classica “frase stimolo” e il soggetto è chiamato a completarla in maniera spontanea e senza eccessiva riflessione. Il manuale degli Autori fornisce i criteri per siglare ogni frase completata come positiva, neutra o negativa. L'analisi condotta è di tipo quantitativo e prende in considerazione il numero delle risposte negative come indice di disagio individuale. Si considera assenza di disagio se il valore è inferiore ad 11,

⁹ E. Besozzi, *Tra somiglianza e differenza: teoria sociologica e modelli di differenziazione sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1990

presenza di disagio di grado medio con valori compresi tra 12 e 21 e la presenza di un disagio di grado grave con valori superiori a 21. È possibile determinare il disagio anche per ciascuna delle sottoscale, trasformando il punteggio in punti standard con i dati normativi, ciò ci ha consentito di individuare l'incidenza di ciascuna area nella misurazione dello stesso. Per entrambi i meccanismi valutativi si è scelto di prendere in esame i valori medi dell'intero gruppo, piuttosto dei singoli dati per ogni studente.

3. Risultati

Nelle Tabelle che seguono vengono illustrati i risultati conseguiti attraverso l'utilizzo degli strumenti valutativi sopradescritti nella fase *ex-ante* ed *ex-post* l'erogazione della proposta didattico-pedagogica sperimentale sia per il gruppo campione che per il gruppo controllo.

Tab. 3: Punteggio Medio del Benessere Scolastico – Gruppo Campione

Sottoscala	Punteggio Medio EX-ANTE	Punteggio Medio EX-POST	Differenza EX-POST ed EX-ANTE
1. Soddisfazione e riconoscimento	1,00	1,75	+ 0,75
2. Rapporto con insegnanti	0,60	1,80	+ 1,20
3. Rapporto con compagni di classe	0,40	1,60	+ 1,20
4. Atteggiamento emotivo a scuola	0,80	1,75	+ 0,95
5. Senso di autoefficacia	0,50	1,67	+ 1,17
Benessere scolastico	3,30	8,57	+ 5,27

Tab. 4: Punteggio Medio del Benessere Scolastico – Gruppo Controllo

Sottoscala	Punteggio Medio EX-ANTE	Punteggio Medio EX-POST	Differenza EX-POST ed EX-ANTE
1. Soddisfazione e riconoscimento	0,50	0,50	-
2. Rapporto con insegnanti	0,80	0,80	-

3. Rapporto con compagni di classe	0,40	1,00	+ 0,60
4. Atteggiamento emotivo a scuola	0,50	1,00	+ 0,50
5. Senso di autoefficacia	1,17	1,17	-
Punteggio totale di Benessere scolastico	3,37	4,47	+ 1,10

Tab. n. 5: Risultati del test di Mancini & Gabrielli (1998)

	Gruppo Campione EX-ANTE	Gruppo Campione EX-POST	Differenza EX-POST - EX ANTE	Gruppo Controllato EX-ANTE	Gruppo Controllato EX-POST	Differenza EX-POST - EX ANTE
Valore medio del Disagio	23,72	12,90	- 10,82	24,15	22,25	- 1,90
Incidenza negativa del "Concetto di Sé"	21%	14%	- 7%	23%	23%	0%
Incidenza negativa del "Rapporto con i compagni"	20%	10%	- 10%	21%	21%	0%
Incidenza negativa del "Rapporto con la scuola in genere"	25%	16%	- 9%	23%	23%	0%
Incidenza negativa del "Rapporto con gli insegnanti"	21%	17%	- 4%	21%	21%	0%
Incidenza negativa	13%	43%	+ 30%	12%	12%	0%

del "Rapporto con i genitori"						
--	--	--	--	--	--	--

4. Discussione dei risultati e riflessioni didattico-pedagogiche conclusive

La strategia didattica innovativa adottata era stata progettata al fine di incidere positivamente sia sul livello di benessere scolastico percepito dagli studenti, che sull'indice di disagio scolastico, in modo da configurarsi quale approccio formativo utile a contrastare il dilagante fenomeno della dispersione scolastica. I risultati misurati attraverso gli strumenti di valutazione adottati hanno evidenziato la bontà, in tal senso, di quanto proposto agli studenti. Il gruppo campione ha, infatti, complessivamente migliorato il livello di benessere scolastico a differenza del gruppo controllo che non ha registrato alcuna variazione significativa; analogo risultato è emerso per quanto concerne il disagio scolastico con una marcata diminuzione del livello di quest'ultimo per gli studenti del gruppo campione ed un'assenza di indicativi cambiamenti dell'indice per il gruppo controllo. Nello specifico, per quanto concerne il benessere scolastico l'offerta didattica, incentrata su un approccio metodologico di "formazione-intervento", ha consentito un miglioramento in tutte le sottoscale, con un significativo incremento nell'ambito delle relazioni con i compagni e con i docenti: a giocare un ruolo decisivo per la soddisfazione di questo sviluppo sociale, personale e formativo degli studenti sono state la declinazione cooperativa, il focus sugli stati emotivi ed i numerosi momenti di *brainstorming* tra discenti e docenti che hanno caratterizzato le attività proposte. In ottica di contrasto alla dispersione tale rilevazione incide sulla natura socio-relazione del fenomeno e sull'opportunità di costruire sia all'interno del gruppo dei pari, che nei riguardi del corpo docente delle relazioni solide e basate su un rapporto di fiducia e collaborazione attiva anche durante l'erogazione didattica e non solo in situazioni non formali. Lo studente è, così, incentivato a vivere il contesto scolastico per non venire meno alla fiducia che viene risposta in lui ed ai legami empatici ed emotivi che li contraddistinguono. A dimostrare ulteriormente la capacità di incidere positivamente sulla volontà di vivere il contesto scolastico in modo partecipativo ed attivo è sicuramente l'upgrade registrato nelle dimensioni dell'atteggiamento emotivo a scuola, del senso di autoefficacia e dello stato di soddisfazione e riconoscimento vissuto dagli studenti. La forza motrice di quanto appena evidenziato ha origine dalla centralità che ha assunto lo studente in tutto il percorso didattico-pedagogico; assurgere al ruolo di co-costruttore dei

saperi e dell'agire didattico ha entusiasmato il gruppo campione e lo ha accompagnato verso un percorso di crescita e di responsabilizzazione con la presa di coscienza dell'importanza che ognuno di loro rivestiva all'interno della comunità educante, in linea con quanto evidenziato da Ricchiardi¹⁰ nel contesto universitario e che si ritiene valido per l'intero sistema formativo formale. Gli aspetti caratterizzanti l'offerta sperimentale erogata ad un miglioramento dello stato di benessere scolastico, hanno contribuito ad una contemporanea diminuzione del livello dell'indice di disagio scolastico con una correlata riduzione percentuale dell'incidenza negativa del concetto di sé, del rapporto con i compagni, del rapporto con la scuola in genere e del rapporto con gli insegnanti. Tale aspetto è di cruciale importanza, in quanto il disagio vissuto a scuola, fortemente condizionato dalle dinamiche che indagano le 4 macro-aree appena menzionate, risulta essere una delle principali cause di abbandono scolastico, in grado di incidere sul vissuto quotidiano di uno studente conducendolo ad allontanarsi dal contesto formativo formale. La proposta innovativa è, invece, riuscita nell'intento di modificare la concezione dell'ambiente scolastico negli studenti attraverso l'erogazione di attività didattiche orientate ai principi cardine richiamati dal Processo di Bologna e la Strategia Europa 2020. La ricerca si propone di rappresentare, infine, uno stimolo affinché i sistemi scolastici prendano concretamente atto che il loro agito è la principale risorsa utile a prevenire e contrastare efficacemente la dispersione scolastica.

Bibliografia

- Belluto M., Ceccim R. B. & Martino A., *La ricerca-formazione-intervento collaborativa in Salute Collettiva: esperienze di frontiera tra università, servizi e territori*, in «Tracce urbane. Rivista italiana transdisciplinare di studi urbani», vol. 4, n. 8, 2020, pp. 70-98.
- Bembich C. & Pieri M., *Benessere emotivo e self-care a scuola come misure di contrasto del rischio educativo*, in «Journal of Health Care Education in Practice», vol. 5, n. 1, 2023, pp. 23-35.
- Besozzi E., *Tra somiglianza e differenza: teoria sociologica e modelli di differenziazione sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1990.
- Biagioli R., Baldini M. & Proli M. G., *La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa*, in «Formazione & insegnamento», vol. 20, n. 3, 2022, pp. 91-102.
- Cesarano V. P. & Russo A., *Il benessere come garanzia del successo scolastico: quali rappresentazioni e strategie*, in L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata & A.

¹⁰ P. Ricchiardi, *Verso un insegnamento student centered*, in C. Coggi (Ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Franco Angeli, Milano 2019, pp. 54-81

- Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education Systems*, Conference Abstract book, SUPSI 2019, p. 121.
- Colombo M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento 2010.
- De Beni R. & Moe A., *Strategie di autoregolazione e successo scolastico: Uno studio con ragazzi di scuola superiore e universitari*, in «Psicologia dell'Educazione e della Formazione», vol. 2, 2000, pp. 31-44.
- Fadda R. & Mangiaracina E., *Dispersione scolastica e disagio sociale. Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*, Carocci Editore, Roma 2011.
- Freeman J. & Simonsen, B. (2015). *Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature*, in «Review of educational research», vol. 85, n. 2, 2015, pp. 205-248.
- Lo Presti F. & Tafuri D., *Interpretare la diversità. La formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica*, in «Italian Journal Of Health Education, Sport And Inclusive Didactics», vol. 4, n. 1_Suppl., 2020.
- Mancini G. & Gabrielli G., *TVD: test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Erickson, Trento 1998.
- Martino A., Marta B. L., Sintoni F., Guimarães C. & Bontempo Scavo S., *Pratiche di Ricerca-formazione-intervento nel contesto italiano: riflessioni dalle esperienze*, in T. Batista Franco & R. Burg Ceccim (Eds.), *Prassi In Salute Globale: Azioni Condivise tra Brasile e Italia*, Editora Rede Unida, Bologna 2016, pp. 35-76.
- Marzocchi G. M. & Tobia V., *QBS 8-13: Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*, Erickson, Trento 2015.
- Musaio M., Cavalli G., Manzini S. & Marchesini R., *Rileggere il disagio degli adolescenti attraverso il servizio di educativa scolastica durante e dopo la pandemia. Il "Progetto Teseo: promuovere il benessere a scuola"*, in «Journal of Health Care Education in Practice», vol. 4, n. 2, 2022, pp. 17-30.
- Pandolfi L., *Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione*, in «Form@re», 16(3). 2016, pp. 67-78.
- Passalacqua F. & Cotza V. (2022). *Orientamento e dispersione scolastica. Ruoli, azioni, progettualità fra Scuola e Terzo Settore per garantire il diritto all'istruzione*, in G. Pastori, L. Zecca & F. Zuccoli (Eds.), *La Scuola come bene di tutti, la Scuola per il bene di tutti. Quale Scuola vogliamo?*, Franco Angeli, Milano 2022, pp. 191-197.
- Ricchiardi, P. (2019). *Verso un insegnamento student centered*, in C. Coggi (Ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Franco Angeli, Milano 2019, pp. 54-81.
- Ricci R., *La dispersione scolastica implicita*, in «Induzioni: demografia, probabilità, statistica a scuola», vol. 58, n. 1, 2019, pp. 41-48.
- Schargel F. P. & Smink J., *Strategies to help solve our school dropout problem*, Routledge, London 2014.

Antonio Ascione, Ilenia Amati*

**La strada dell'educazione al movimento per contrastare
la dispersione scolastica e la povertà educativa****Parole chiave:** Educazione; movimento; attività fisica; inclusione; formazione.

Ci sono studenti che corrono un rischio molto elevato di abbandono scolastico e che sembrano avere un rapporto significativamente compromesso con la scuola e le sfide educative che ne derivano¹, sviluppando alti livelli di rifiuto e intolleranza alla vita scolastica. Lo studio presentato intende offrire evidenze funzionali alla formalizzazione di specifici dispositivi di valutazione educativa inerenti all'area della dispersione scolastica. Esso è indirizzato a studenti di 11-14 anni al fine di indagare 5 aree: il concetto di Sé, il rapporto con i compagni, il rapporto con la scuola, il rapporto con gli insegnanti e il rapporto con i genitori. Utilizzare l'educazione al movimento, dopo una attenta valutazione del vissuto scolastico dei ragazzi e dopo l'individuazione in modo oggettivo e precoce degli alunni con maggior disagio diventa uno strumento utile per contrastare il fenomeno del dropout scolastico, consentendo di progettare interventi mirati².

Keywords: Education; Movement; Physical Activity; Inclusion; Training.

There are students who run a very high risk of dropping out of school and who seem to have a significantly compromised relationship with school and the educational challenges that come with it, developing high levels of rejection and intolerance to school life. The presented study aims to offer functional evidence for the formalization of specific educational assessment devices inherent in the area of school dropout. It targets students aged 11-14 years in order to investigate 5 areas: self-concept, relationship with peers, relationship with school, relationship with teachers, and relationship with parents. Using movement education, after a careful assessment of the children's school experience and after the objective and early identification of pupils with greater distress becomes a useful tool to counter the phenomenon of school dropout, enabling the design of targeted interventions.

* Antonio Ascione è Professore associato all'Università di Bari "Aldo Moro" - Ilenia Amati è Ricercatrice all'Università di Bari "Aldo Moro". Nonostante il lavoro sia stato condiviso, si attribuisce ad Antonio Ascione il paragrafo 1, 2, 4, 7 e ad Ilenia Amati il paragrafo 3, 5, 6.

¹ EC (2021). Consiglio dell'Unione Europea, Risoluzione del 26 febbraio 2021, n. 2021/C 66/01, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030). (eur-lex.europa.eu/legal-content/IT).

² V. Cesarano, L. Valentino, *Promuovere l'inclusione scolastica mediante l'educazione fisica: formare gli insegnanti nell'ottica UDL*. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Suppl.), 2022, pp. 270-279.

1. Introduzione

Il diritto all'istruzione è riconosciuto come facente parte dei diritti fondamentali e inalienabili dell'uomo³, e per tale motivo, deve essere sancito, tutelato e adottato universalmente.

Il rapporto dell'UNICEF del 2018 nell'analizzare la situazione globale dei bambini e dei giovani fuori dalle scuole, stabilisce che nel mondo circa 300 milioni di giovani, di età tra i 5 e i 17 anni, non frequentano la scuola⁴.

Con il termine dispersione scolastica si fa riferimento ad un concetto multidimensionale che va a toccare diversi aspetti riguardanti l'alunno: bocciature, ripetenze e abbandoni allo studio⁵. Tali fattori presentano un comune denominatore: la discontinuità del percorso scolastico, che, inevitabilmente, conduce all'insuccesso.

Il rapporto dell'UNICEF, inoltre, stabilisce che il numero dei giovani tra i 10 e i 19 anni che non frequenta la scuola è in aumento, e si ritiene che entro il 2030, tali percentuali aumenteranno dell'8%, giungendo a 1,3 miliardi.

Questi dati manifestano la necessità di investire in un'istruzione di qualità, caratterizzata dalla presenza di ambienti capaci di suscitare interesse e motivazione negli alunni rispetto al processo di insegnamento-apprendimento⁶. Così facendo si cerca di enfatizzare il ruolo della formazione, intesa come elemento prioritario delle conoscenze spendibili per il futuro occupazionale e della costruzione civile dei giovani.

Il compito della scuola è di ridurre il fenomeno della dispersione scolastica, utilizzando qualsiasi mezzo, strumento o metodologia di cui dispone⁷. In questo senso sicuramente le attività di movimento presenti nei giochi, nella ginnastica, nell'educazione fisica (in ambito scolastico) e nello sport, hanno evidenziato interessi e valori in grado di rispondere alle molteplici esigenze umane presenti nei diversi contesti educativi (formali, informali e non formali)⁸.

Il movimento, infatti presente nella scuola secondaria di primo grado sottoforma di disciplina dell'educazione fisica, si manifesta per il carattere interdisciplinare e trasversale nei confronti delle altre materie e per la formazione globale della persona.

³ F. La Camera, *Diritto all'istruzione e pluralismo*. Diritto all'istruzione e pluralismo, 2008, pp. 1000-1012.

⁴ D. Biondo, R. Patalano, C. Rotondo, *Psicoanalisi a scuola. Valutare e prevenire la dispersione scolastica*, Vecchiarelli editore, 2022.

⁵ F. Batini, *Dropout: i motivi dell'abbandono in prospettiva student voice*. Scienze dell'Educazione, 185, 2015, pp. 1003-1010.

⁶ R. Dainese, "Valorizzare le differenze" per orientarsi, orientare e prevenire la dispersione scolastica. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 2017, pp. 117-126.

⁷ N. Clycq, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, M. Orozco, L. Van Praag, C. Timmerman, *Theoretical and methodological considerations when studying early school leaving in Europe*, RESL.eu project paper, 2017.

⁸ A. Bergamaschi, J. Méard, *Sport and School Integration: a New Approach to Understand the Dropout in Junior High Schools. Theoretical Proposal Applied to French Case*. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(3), 2021, pp. 267-273.

Il presente lavoro vuole evidenziare come l'educazione al movimento possa essere individuata come strumento utile per contrastare il fenomeno del dropout scolastico, in grado di progettare interventi mirati ed inclusivi⁹ per la corretta costruzione identitaria dell'alunno¹⁰.

2. Il concetto di dispersione scolastica

Il termine dispersione scolastica racchiude qualsiasi fenomeno che sfocia nella mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione scolastica, provocando una forte carenza nelle competenze dei futuri cittadini¹¹.

La dispersione scolastica, quindi, deve essere considerata come un fenomeno complesso e multidimensionale, pertanto, non riconducibile a un'unica causa. Questa definizione è di fondamentale importanza in quanto consente di comprendere la necessità di osservare questo fenomeno con uno sguardo ampio e pluridisciplinare. Quanto detto evidenzia che per occuparsi della dispersione è necessario interessarsi dei bambini sin dai primi anni di vita, ed avere una prospettiva verso il futuro al fine di riuscire ad osservarli per tutto l'arco della crescita, e soprattutto, nei diversi contesti dove essa prende forma.

La scuola, per combattere la dispersione, deve essere aperta a tutti, e deve collaborare con tutti, il che significa creare dei legami con il contesto familiare, il contesto educativo (dalla scuola dell'infanzia fino all'ingresso all'università), contesto territoriale e locale (formale, informale, sociali, sociosanitari, sportivi, ricreativi, culturali), e qualsiasi altro fattore che funge da supporto alla crescita e che, se assenti, generano una carenza di stimoli e di risorse che può inficiare in maniera negativa sulla formazione delle capacità sociali, cognitive, emotive.

Pertanto, analizzando nel dettaglio il termine dispersione scolastica, è possibile notare che esso, dal punto di vista educativo, genera quattro variabili:

- Totale non scolarizzazione anche ai primi livelli di scuola;
- Ripetenza (tale fenomeno riguarda principalmente la scuola secondaria);
- Abbandono, interruzione definitiva dei corsi di istruzione (fenomeno presente nella scuola secondaria di secondo grado);

⁹ L. Perla, *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2013; I. Amati, *La didattica inclusiva. Teorie e pratiche per i disturbi specifici dell'apprendimento*. Pensa Multimedia, Lecce 2022.

¹⁰ A. Ascione, N. Marzullo, *Movement education at the center of the school*. Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive, 2021.

¹¹ D. Consoni, *Emergenze educative e pratiche di cura*, Le Scuole della Seconda Occasione, 2009.

- Interruzione temporanea della frequenza o ritiro dalla scuola per periodi determinati di tempo.

Le cause che alimentano il fenomeno della dispersione scolastica sono molteplici, ed è possibile racchiuderle in tre grandi aree:

- Contestuali, intese come le caratteristiche della singola scuola, le procedure di valutazione e di motivazione degli insegnanti che inevitabilmente influenzano gli alunni. A tal proposito gli insegnanti tendono a motivare l'insuccesso e l'abbandono scolastico tramite cause esterne alla scuola. È doveroso mettere in evidenza che la creazione di un buon sistema relazionale ed una didattica inclusiva riescono a ridurre le influenze e le disuguaglianze sociali, generando un clima tra gli studenti positivo¹².
- Economico-sociali, cioè il grado socioeconomico e culturale della famiglia di origine, la classe sociale e il background migratorio.
- Individuali, cioè le capacità e la predisposizione allo studio di ciascun alunno.

Affrontare un fenomeno della dispersione scolastica impone un'osservazione sui fattori economici, sociali e culturali, che possono condurre alla cosiddetta povertà educativa.

La relazione dell'UNICEF "A future stolen: young and out of school" afferma che 1 giovane su 3 di età compresa tra i 5 e i 17 anni non frequenta la scuola. Inoltre, 1 bambino su 5 non è mai entrato in una scuola e 2 su 5 non hanno mai completato il ciclo di istruzione primaria. Infine, a livello mondiale, si stima che 303 milioni, 1 giovane su 5, non frequenta la scuola, e si prevede che nel 2030, il numero di persone non scolarizzate fra i 10 e 19 anni sarà di 1,3 miliardi.

Purtroppo, in seguito alla crisi generata dalla pandemia da Covid-19, l'UNICEF ipotizza che, senza interventi tempestivi, dai 10 ai 16 milioni di bambini non frequenteranno più la scuola.

L'Unione Europea ha stabilito una percentuale limite, il 9%, di abbandono scolastico entro il 2030. In realtà questo valore è stato quasi raggiunto dalla Comunità Europea già nel 2021 con il 9,7%, ma con forti disparità fra i vari paesi¹³.

Secondo Eurostat, l'Italia è il primo paese europeo per dispersione scolastica esplicita (più di tre milioni di casi). Con questo termine si vuole intendere tutti quegli studenti che abbandonano la scuola prima del conseguimento del diploma¹⁴.

¹² L. Pandolfi., *Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione*. Form@re, 16(3), 2016.

¹³ F. Rocchi, *Lasciare la scuola anzitempo: le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica*. il Mulino, 69(4), 2020, pp. 655-661.

¹⁴ F. Batini, *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*. RicercAzione, 15(1), 2023, pp. 19-31.

Nella maggior parte dei casi è stato osservato che gli studenti coinvolti nel fenomeno della dispersione non riescono a sostenere gli alti livelli di stress correlati all'ambiente scolastico; pertanto, non sono disinteressati alla cultura e all'istruzione; infatti, essi tentano di completare in maniera indipendente o tramite i CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti) il loro percorso di studi¹⁵.

3. Il contrasto alla dispersione scolastica in Italia

Al fine di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, è istituito nello stato di previsione dell'ex Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (ora M.I.M. – Ministero dell'Istruzione e del Merito) il Fondo unico per il welfare dello studente e per il diritto allo studio, per l'erogazione di borse di studio a favore degli studenti iscritti alle istituzioni scolastiche secondarie, per l'acquisto di libri di testo, per la mobilità e il trasporto, nonché per l'accesso a beni e servizi di natura culturale, così recita l'articolo 9 del Decreto legislativo 63 del 2017.

I provvedimenti che sono stati attivati per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica possono essere suddivisi sostanzialmente in due tipologie:

- promozione di progetti a contrasto;
- raccolta di informazioni, sia per monitorare e analizzare il fenomeno, sia per diffondere la conoscenza dei progetti che hanno avuto maggiore successo nel contrasto dell'abbandono scolastico.

In Italia, da un'indagine di Eurydice la percentuale di abbandono scolastico dal 2009 al 2014 è migliorata passando da 19,2% a 15%, fino a giungere al 13,1% nel 2020.

In Italia la Legge n. 176 del 2007 introduce l'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione), utilizzato per la valutazione del sistema educativo e formativo. Esso nasce per l'esigenza di avere un riscontro oggettivo delle conoscenze acquisite da parte degli studenti, ed al contempo, valutare gli effetti del sistema scolastico¹⁶.

In realtà tramite i dati INVALSI è possibile osservare la dispersione scolastica implicita. Con questo termine si vuole far riferimento a tutti quegli studenti che pur conseguendo il diploma non hanno acquisito le

¹⁵ AGIA, La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta, Roma 2022.

¹⁶ R. Trincherò, *Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento*, Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 14(4), 2014, pp. 34-49.

competenze fondamentali nelle materie analizzate (italiano, matematica, inglese).

Un altro dato derivante dalle rilevazioni INVALSI è che la scuola italiana evidenzia forti discrepanze educative nelle regioni del sud, in quanto i risultati sono molto diversi anche tra scuola e scuola, o tra classe e classe. Questi dati fanno pensare che gli studenti più deboli economicamente e culturalmente tendono a raggrupparsi in alcune scuole, creando una sorta di ghetto educativo e tutte le conseguenze che da esso derivano:

- apprendimento condizionato dal livello generale dei compagni di classe;
- ricalibrazione dei programmi e metodi da parte dei docenti sulla base delle abilità, conoscenze e competenze degli studenti.

Ovviamente questi due aspetti condizionano in maniera inequivocabile gli alunni di livello potenzialmente più alto.

Un altro dato che emerge dalle prove INVALSI è, quindi, lo stretto collegamento che vige fra il punteggio generato dagli studenti e la condizione sociale in cui vivono, esso cresce in maniera direttamente proporzionale. Inoltre la condizione sociale influisce anche sulla scelta della scuola secondaria di secondo grado da parte di chi termina quella di primo grado. Infatti, è stato osservato che chi proviene da contesti più agiati tendenzialmente sceglie scuole come il liceo, mentre chi proviene da una famiglia con condizioni socioeconomiche modeste tende a scegliere istituti professionali o tecnici.

Quanto detto evidenzia come tramite un'analisi accurata dei dati INVALSI è possibile fare un'analisi precoce della dispersione scolastica, pertanto, se correttamente utilizzata sarà possibile attuare un intervento di potenziamento durante il percorso formativo. Queste riflessioni hanno condotto alla decisione di contrastare questo fenomeno in maniera decisa, infatti con il PNRR (Piano Nazionale Ripresa e Resilienza) nell'ambito della Missione 5 "Inclusione e Coesione", sono previsti degli investimenti chiamati "Interventi speciali per la coesione territoriale" con l'obiettivo di contrastare la povertà educativa, in modo particolare nelle regioni del sud, attraverso il potenziamento dei servizi socio-educativi, finanziando iniziative del terzo settore con particolare attenzione alla fascia 0-6 anni e a quelli di contrasto alla dispersione scolastica e di miglioramento dell'offerta educativa nella fascia 5-10 e 11-17. Quest'azione evidenzia come la lotta contro la dispersione scolastica necessita di intervenire su tre assi: prevenzione, contrasto ai fattori che causano povertà educativa, insuccesso e abbandono scolastico, in modo da riuscire a promuovere ed esaltare quegli aspetti che hanno un ruolo positivo nel favorire il processo della riuscita scolastica.

Sia nel 2020 che nel 2022 i Ministri della Pubblica Istruzione rispettivamente Lucia Azzolina e Patrizio Bianchi, hanno ritenuto necessario indicare le azioni amministrative e didattiche più efficaci, per ridurre al minimo i fattori che incentivano il fenomeno della dispersione scolastica. In questo tipo di programmazione si è ritenuto necessario fornire dotazioni tecnologiche, formare il personale docente e soprattutto, avviare progetti di sperimentazione metodologiche in grado di rinnovare la didattica delle varie discipline, così da renderle più vicine agli stili di apprendimento dei giovani.

4. L'evoluzione del movimento e dell'educazione fisica per prevenire la dispersione

Il ruolo del movimento dal punto di vista pedagogico nei contesti formali o informali di apprendimento è riconosciuto per il grande valore educativo¹⁷.

Quando si parla di movimento è possibile osservare una grande differenza tra i significati italiani (I) ed internazionali (IN):

- Sport Science (IN): attività tarata sulla ricerca e identificazione del talento, pertanto sul miglioramento della performance dell'atleta. In quest'ambito quando si parla di interdisciplinarietà della Sport Science, e ci si riferisce in modo particolare alla collaborazione con gli allenatori e con i preparatori atletici (Smith, 2004).
- Scienze motorie e dello sport (I): area molto ampia che racchiude l'intervento di specialisti di molte discipline scientifiche (Carraro e Lanza, 2004, p.21).
- Exercise Science (IN): Attività che riguarda teorie e ricerche per identificare soluzioni a problemi inerenti la salute dovuti all'inattività fisica (Smith, A., 2004, p.5).
- Scienze dell'Esercizio fisico e dello Sport (I): attività di tipo scientifico-didattico, inerente il campo biochimico, biologico, morfologico e fisiologico dello sviluppo di teorie, tecniche e metodi per l'allenamento e la pratica delle differenti attività sportive e delle valutazioni dei rendimenti e delle attitudini atletiche" (Declaratoria Area 5/L1, DM luglio/2011 n.159).
- Physical Activity (IN): movimento del corpo generato dall'apparato muscolo-scheletrico che produce consumo di energia.
- Attività fisica (I): Alcuni autori utilizzano questo termine per raggrupparne tanti altri: scienza dell'esercizio, studio della

¹⁷ M. Lipoma, *L'approccio pedagogico-educativo alle attività motorie e sportive*. Formazione & insegnamento, 17(2), 2019, pp. 7-10.

performance umana, cinesiologia, studio del movimento umano, educazione fisica, scienze dello sport e studi sportivi (Carraro e Lanza, 2004, p.23).

- Physical Education (IN): con cui si vuole intendere la capacità di imparare a muoversi e apprendere attraverso il movimento, adeguando le modalità in base agli individui e all'età (Gallahue e Cleland-Donnelly, 2003, p.2).
- Educazione fisica (I): si intende una disciplina scolastica che è regolamentata da programmi nazionali ed è generalmente allievo-centrica (Carraro e Bertollo, 2005, p.399).

Questa confusione terminologica evidenzia come il movimento racchiude molte aree disciplinari il cui significato non sempre corrisponde. Ciononostante, analizzando nel dettaglio le svariate definizioni, evince come il movimento a prescindere dal contesto in cui si agisce riesce a far emergere il contributo educativo che apporta all'acquisizione delle competenze necessarie per la costruzione identitaria, il raggiungimento del benessere, la realizzazione del sé¹⁸.

L'Educazione Fisica, oltre al significato che la letteratura scientifica italiana le attribuisce, dimostra di possedere nuovi significati educativi che non si manifestano come asse esclusivamente motorio ma come movimento in educazione¹⁹.

La relazione educazione – movimento si specifica nei contesti, negli ambienti e nelle funzioni. I primi si riferiscono agli spazi relazionali in cui si realizzano gli apprendimenti diretti o indiretti nei luoghi istituzionali e non. I secondi costituiscono dei luoghi educativi ben strutturati, per cui essi rappresentano l'espressione educativa. Infine, i terzi hanno il compito di avere sempre in considerazione i significati dell'educazione complessiva della persona che avviene tramite il movimento.

Educare al movimento deve avere significato di formazione della persona in tutti i suoi aspetti:

- sé che riguarda il corpo,
- potenzialità e i suoi limiti,
- percezione di sé stesso e degli altri.

Pertanto, non vengono incluse solamente le attività fisiche inerenti allo sviluppo di capacità, abilità e competenze motorie, ma anche tutte quelle attività che, attraverso il movimento, contribuiscono alla formazione della propria identità e consapevolezza del proprio sé.

¹⁸ S. Iannaccone, *Sport, corporeità e spirito olimpico: percorsi didattici di educazione motoria*, Armando Editore, 2023, pp. 1-160.

¹⁹ A. Ceciliani, *Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva*, *Formazione & insegnamento*, 16(1 Suppl.), 2018, pp. 183-194.

Nell'ambiente scolastico è necessario costruire un clima inclusivo, fatto di collaborazione e condivisione, in modo da creare un luogo adatto per stimolare il desiderio e la voglia di ciascuno studente di imparare.

L'educazione fisica rappresenta una realtà importante e presente nei processi didattico-formativi, tramite cui è possibile attingere con profitto ai saperi ed alle conoscenze.

Con il movimento educativo si valorizza l'opportunità di fare esperienze formative, favorendo la relazione con sé stesso e con gli altri, in modo da semplificare la possibilità di esprimere il proprio io, ciascuno fatto di un linguaggio proprio, rendendo tale processo inclusivo e caratterizzato dall'interdisciplinarietà e trasversalità della didattica²⁰. Pertanto, il tradizionale concetto di educazione fisica si discosta dalla concezione di corpo come ruolo strumentale rispetto alla prestazione motoria, ma, in quanto rappresentante della triade (movimento, educazione e scuola), essa cura l'esperienza didattica-educativa che deve essere finalizzata al raggiungimento di scopi formativi ed inclusivi, la cui natura racchiude l'aspetto fisico, sociale, emotivo e intellettuale.

Analizzando i processi d'insegnamento e le strategie didattiche utilizzate al fine di promuovere l'apprendimento, la capacità di pensiero e ragionamento, è emerso che il compito del docente è di mettere in atto delle proposte didattiche che siano chiare e che favoriscano la partecipazione ed il coinvolgimento degli studenti. Inoltre, un ulteriore aspetto da non sottovalutare è la necessità di mettere in atto strategie educative volte a stimolare gli studenti alla riflessione, ad approfondire le loro conoscenze e sollecitare l'autonomia nel pensare, ragionare e trovare da solo la soluzione necessaria. Ovviamente per fare tutto ciò è utile che il docente abbia una buona gestione della classe, il che comprende molteplici aspetti come la gestione del tempo, delle regole e l'organizzazione dello spazio.

Così facendo il docente riesce a dare supporto ai propri discenti sia a livello didattico che emotivo-relazionale, proponendo un'azione didattica individualizzata²¹ e personalizzata²² nel rispetto dei bisogni individuali e del gruppo classe.

In tale ottica il movimento e l'educazione fisica, sicuramente permette al docente "adattare" il proprio insegnamento ai bisogni di ciascuno

²⁰ C. Palumbo, A. Ambretti, S. Scarpa, *Esperienze motorie, sportive e disabilità*, Italian Journal of Special Education For Inclusion, 7(1), 2019, pp. 217-232.

²¹ I. Amati, *Personalizzare l'intervento didattico per gli alunni con DSA*, In I. Guerini (a cura di), *Scuola e inclusione. Riflessioni teoriche ed esperienze di didattica*, Edizioni Conoscenza, 2022.

²² Sul tema si veda: Hoz V.G., *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia 2005; Baldacci M., *Individualizzazione*, in Cerini G. e Spinosi M. (a cura di), *Voci della scuola 2003. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Tecnodid; Napoli 2004; Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson, Trento 2005.

studente, tenendo bene in considerazione le differenze presenti tra gli studenti sia in termini cognitivi che emotivo-relazionali. Grazie al fattore ludico insito nel movimento per il docente sarà semplice favorire lo sviluppo sociale e relazionale degli studenti, anche in presenza di studenti con bisogni educativi speciali (BES). Pertanto, tramite il movimento sarà possibile creare un ambiente di apprendimento caratterizzato da un clima positivo, inteso come promotore dell'apprendimento e delle relazioni, quindi elemento fondamentale per favorire la motivazione e coinvolgere tutti gli studenti nelle dinamiche di classe e massimizzare gli apprendimenti e, per quanto riguarda la dispersione scolastica, motivare lo studente per evitare l'insorgenza del disagio scolastico. Con quest'ultimo termine si vuole definire una condizione che si manifesta tramite un insieme di comportamenti disfunzionali: scarsa partecipazione, disattenzione, comportamenti prevalenti di rifiuto e di disturbo, cattivo rapporto con i compagni di classe, fattori che non permettono all'alunno di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere e che possono condurre all'abbandono scolastico²³.

5. La ricerca formazione: valutazione del disagio per prevenire la dispersione scolastica

Si descrivono gli esiti di un'indagine esplorativa sulla valutazione del disagio e della dispersione scolastica negli alunni di 10/14 anni al fine di dimostrare come la possibilità di utilizzare il corpo, inteso come risorsa educativa principale per la strutturazione del sé e dei processi di apprendimento, sia importante nella progettazione dei percorsi formativi ed inclusivi per la prevenzione della dispersione scolastica.

L'obiettivo dell'indagine è duplice:

- 1) valutare la condizione di disagio scolastico negli alunni di scuola secondaria di I grado (tramite Test TVD)
- 2) attuare protocolli che vadano a prevenire la dispersione scolastica.

Il protocollo di ricerca ha previsto quattro fasi di lavoro (fig. 1):

²³ P. Triani, *Il contrasto al disagio scolastico nelle scuole del primo ciclo di Piacenza: alla ricerca di una risposta strutturata*, CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI, 1(1), 2023, pp. 141-146.

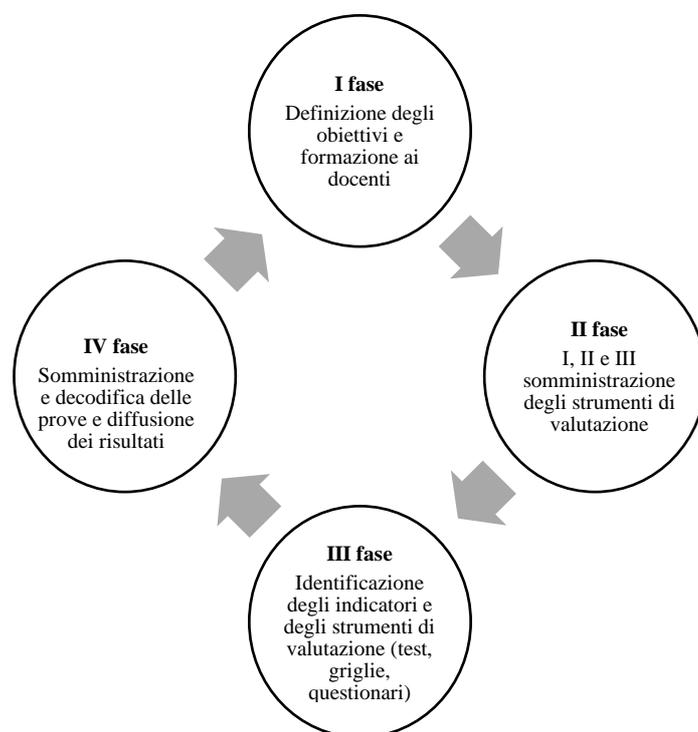


Fig. 1: Le fasi del protocollo di ricerca

Nella I fase sono stati definiti gli obiettivi della ricerca ed è stata avviata la formazione ai docenti (20 ore) sui temi della dispersione scolastica, del disagio e sulle strategie pedagogico didattiche per fronteggiarne il fenomeno. Successivamente, nella II fase sono stati scelti gli indicatori e definite le competenze attese partendo dal presupposto che nella raccolta dati sarebbero stati coinvolti tutti gli alunni delle classi I, II, III di scuola secondaria di I grado delle due scuole aderenti alla sperimentazione, al fine di avere una rappresentazione il più aderente possibile alla realtà e che gli indicatori (e gli obiettivi) fossero adeguati alle differenti fasce d'età. Nella III fase ci si è focalizzati sulla scelta dello strumento di valutazione da utilizzare. I ricercatori hanno proposto il Test TVD24 (Test di Valutazione del disagio e della dispersione scolastica), oltre a delle griglie di osservazione.

Questa scelta è stata motivata dal tentativo di esplorare le opportunità e i vincoli legati a un dispositivo che consentisse di:

²⁴ G. Mancini, G. Gabrielli, *Test TVD (Test di Valutazione del disagio e della dispersione scolastica)*, Erickson, Trento 2000.

- adottare uno sguardo quali-quantitativo ai molteplici temi connessi all'esperienza scolastica;
- assumere come unità di analisi sia il singolo soggetto sia la classe;
- mappare, a livello individuale e di gruppo la classe, le aree in cui il disagio scolastico è maggiormente diffuso.

La IV fase ha previsto la somministrazione e la decodifica delle prove e la diffusione dei risultati.

All'indagine, svoltasi nell'anno scolastico 2022/2023 hanno partecipato 95 alunni lucani, di classe I, II e III di due scuole secondarie di I grado, al fine di indagare, attraverso il Test TVD (Test di Valutazione del disagio e della dispersione scolastica), 5 aree: il concetto di Sé, il rapporto con i compagni, il rapporto con la scuola, il rapporto con gli insegnanti e il rapporto con i genitori. Tramite l'attività motoria, è stato possibile poi individuare precocemente le possibili cause di disagio e dispersione scolastica, ed al contempo, aumentare la consapevolezza della salute psicofisica e motivazionale²⁵. Gli alunni sono stati divisi in due gruppi, uno sperimentale e uno di controllo, rispettando la fascia d'età e la classe, ma all'interna della stessa in maniera casuale.

Classe	N. alunni Gruppo Sperimentale	N. alunni Gruppo Controllo	Età
Prima	16	14	10 – 11 anni
Seconda	14	16	11 – 12 anni
Terza	18	17	12 – 14 anni
Totale alunni	48	47	-

Tab. 2: Alunni del gruppo sperimentale e di controllo

Con il test ci si è posto l'obiettivo di investigare gli elementi che maggiormente rappresentano il profilo di ciascun alunno.

NUMERO FRASI	AREE	ITEM
9	Concetto di sé	3,4,5,8,13,15,25,27,31
8	Rapporto con i compagni	1,17,21,24,29,30,33,36

²⁵ R. Gaetano, R. Scurati, P.L. Invernizzi, *Proactive school and motricity: Key elements for children's health and psychophysical well-being*. *Formazione & insegnamento*, 21(1 suppl.), 2023, pp. 92-100.

7	Rapporto con la scuola	7,12,16,23,28,32,34
6	Rapporto con gli insegnanti	2,6,9,10,11,22
6	Rapporto con i genitori	14,18,19,20,26,35

Tab. 3: Macroaree osservate e relativa corrispondenza con ITEM

Queste aree sono state identificate e scelte fra altre perché interessano maggiormente gli alunni dai 10 ai 14 anni.

Così facendo è stato possibile fornire ai docenti le giuste indicazioni operative-formative e, quindi, costruire progetti mirati e differenziati in grado di prevenire qualsiasi forma di dispersione scolastica.

Il test si compone di domande da completare. È stata scelta questa modalità perché altre forme avrebbero potuto limitare gli alunni nell'espletazione del quesito o risultare invalidanti dal punto di vista della validità scientifica. A tal proposito il test è stato volutamente diviso in due parti (una di tipo quantitativo e l'altra di tipo qualitativo).

Il test è composto da 35 frasi, da completare in maniera spontanea, suddivise in due parti A (analisi quantitativa) e B (analisi qualitativa).

Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica (TVD)	
PARTE A	PARTE B
1. A scuola i miei compagni sono...	29. I miei compagni di classe l'anno scorso erano...
2. Qualche volta i miei insegnanti...	30. Rispetto alle altre la mia classe...
3. Quando sarò grande...	31. A scuola mi vergogno di più...
4. A scuola rispetto agli altri io sono...	32. Io sono contento quando a scuola c'è...
5. Quando non riesco a fare un compito...	33. A scuola qualche volta ho paura di...
6. Se io facessi l'insegnante...	34. Quando i genitori aiutano i figli nei compiti...
7. Sarei proprio contento se...	35. Io vorrei che i miei compagni...
8. Per il mio futuro scolastico prevedo che...	
9. Se i miei insegnanti volessero...	
10. Quando arriva il professore...	
11. Gli insegnanti l'anno scorso erano...	
12. Uno studente modello...	

13. Io penso di essere intelligente tanto da...	
14. I miei genitori vogliono che io a sciolta...	
15. Io quando studio...	
16. Io penso che a scuola...	
17. I miei compagni in genere mi considerano...	
18. I miei genitori pensano che io a scuola...	
19. Io penso di avere bisogno che i miei genitori...	
20. I miei genitori a scuola erano...	
21. I miei compagni mi trattano...	
22. Se gli insegnanti capissero gli studenti...	
23. Se uno studente va bene a scuola...	
24. Gli altri si aspettano che io...	
25. Da grande io immagino che...	
26. Quando con i miei genitori parlo della scuola...	
27. Gli insegnanti pensano che io...	
28. Io vado a scuola per...	

Tab. 4: Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica

Al fine di evitare eventuali casi di distorsione della realtà per mancanza di motivazione da parte dell'alunno nello svolgere il test sono stati stabiliti dei parametri da utilizzare di seguito riportati:

Parametri contro distorsione motivazionale degli alunni	
Parte A: numero dei rifiuti al test	maggiore di 8
Fraasi da completare	Uguali per più alunni della stessa classe
Fraasi completate	In contraddizione l'una dall'altra
	Tutte positive o tutte negative

Tab. 5: Parametri di validità del Test

Inoltre, ad ogni frase completata è stata data una valutazione secondo i seguenti criteri.

Valutazione frasi		
+	Positivo: nessun segno di eventuale dispersione	Parte A: se superiore a 8 test non valido
=	Neutro: frase non permette di rilevare la presenza di eventuale dispersione	Parte A: se superiore a 8 test non valido
R	Rifiuto: frase non completata, incomprensibile, modificata rispetto a quella somministrata	Parte A: se superiore a 8 test non valido
-	Negativo: presenza di eventuale dispersione	Se presenti 10/11 risposte: segnale di dispersione lieve
		Se presenti 12/13 risposte: segnale di dispersione medio
		Se presenti 14/21 risposte: segnale di dispersione grave
		Se presenti 22/28 risposte (mai riscontrate): validità del test compromessa

Tab. 6: Criteri di valutazione

Nella somministrazione dei test sono stati coinvolti tutti i docenti che fanno parte dei consigli di classe interessati, i quali hanno avuto il compito di rilevare poi quanto l'educazione fisica abbia influito o meno sulle macroaree citate in precedenza.

Gli insegnanti sono stati formati all'utilizzo dello strumento poiché avere uno metro di valutazione della dispersione scolastica si è ritenuto necessario per dare maggiore consapevolezza ai docenti e, di conseguenza si è fatto in modo di intervenire precocemente.

È stata fornita loro una scheda dettagliata.

Scheda di rilevazione			
Data:	Classe:	Alunno:	
Aree	Item	Punteggio P	Punteggio X
Concetto di sé	3,4,5,8,13,15,25,27,31		

Rapporto con i compagni	1,17,21,24,29,30,33,36		
Rapporto con la scuola	7,12,16,23,28,32,34		
Rapporto con gli insegnanti	2,6,9,10,11,22		
Rapporto con i genitori	14,18,19,20,26,35		
Descrizione Profilo:			

Tab. 7: Scheda di rilevazione dati per gli insegnanti

Sono stati selezionati inoltre, in base al loro curriculum, quattro docenti e nominati esperti della dispersione scolastica. Essi, insieme ai due ricercatori hanno provveduto ad esaminare i dati raccolti. Si precisa che questi test sono stati effettuati per tutti i 95 studenti nel mese di ottobre 2022, successivamente nel mese di febbraio 2023, infine nel mese di maggio 2023, ciascuno ad una distanza di circa tre mesi dall'altro; si sono, pertanto, esaminati 95 test per tre volte in un anno scolastico ($95 * 3 = 285$ test) per un totale di $4 * 285 = 1140$ test analizzati. Così facendo si è ridotto quanto più possibile un'eventuale discrepanza fra i quattro esaminatori affiancanti i ricercatori.

Raccolti i dati ed accertata la non compromissione del test somministrato, si è proceduto all'analisi di quanto rilevato in ciascun item tramite la formula presente in tabella.

$x = \frac{P * 100}{N}$	X = rappresenta la percentuale dei segni – nell'area analizzata
	P = rappresenta la somma dei segni – nell'area analizzata

	N = rappresenta la somma complessiva dei segni – in tutte le aree analizzate
--	--

Tab. 8: Formula da applicare al Test

La percentuale derivante da questa formula ha permesso di avere un resoconto di tutto il vissuto scolastico dell'alunno, per cui è stato possibile valutare la probabilità più o meno elevata di dispersione in modo da adattare l'intervento didattico.

6. Analisi dei dati

Dall'analisi dei dati emerge che il gruppo sperimentale, è caratterizzato da una forma di didattica in cui le skills vengono acquisite in maniera consapevole e in forma attiva, le lezioni hanno previsto l'educazione fisica come disciplina-collante trasversale con le altre, evidenziando un potenziale non solo motivazionale ma anche inclusivo fra gli alunni. Inoltre, è stato osservato che attraverso essa gli alunni hanno potuto manifestare le loro emozioni in modo semplice e senza restrizioni.

Viceversa, il gruppo di controllo, caratterizzato da una forma di didattica tradizionale, ha manifestato maggiori problematiche dal punto di vista emotivo, socio-relazionale e cognitivo.

I dati raccolti evidenziano nel gruppo di controllo, ad inizio anno scolastico, segnali predittivi inerenti alla dispersione scolastica in 10 casi su 47. Analizzando dettagliatamente i dati, si osserva che l'area coinvolta negativamente in maniera preponderante dagli alunni sia il rapporto con gli insegnanti, il che evidenzia come una tipologia di didattica tradizionale sia ormai obsoleta e demotivante per gli alunni. Altro dato che emerge è il rapporto con i compagni, che in un'età delicata come quella della scuola secondaria di primo grado dovrebbe essere un fattore positivo, mentre si evince spesso una condizione negativa.

Prima rilevazione dei dati – inizio anno scolastico										
Evidenze gruppo di controllo	2 alunni		3 alunni		1 alunno		2 alunni		2 alunni	
Aree	P	X	P	X	P	X	P	X	P	X
Concetto di sé	3	16%	4	21%	5	33%	2	12%	2	22%
Rapporto con i compagni	7	38%	6	31%	2	13%	6	37%	1	11%

Rapporto con la scuola	2	11%	2	10%	3	20%	1	6%	3	33%
Rapporto con gli insegnanti	5	27%	4	21%	3	20%	3	18%	2	22%
Rapporto con i genitori	1	5%	3	15%	2	13%	4	25%	1	11%

Tab. 9: Prima rilevazione dei dati del gruppo di controllo

La rilevazione dei dati effettuata nel mese di febbraio 2023 ha evidenziato una sostanziale conferma di quanto emerso nei mesi precedenti, ad eccezione dell'area inerente il rapporto con i genitori che è rientrata nella norma (X dal 25% al 15%).

Seconda rilevazione dei dati – metà anno scolastico										
Evidenze gruppo di controllo	2 alunni		3 alunni		1 alunno		2 alunni		2 alunni	
Aree	P	X	P	X	P	X	P	X	P	X
Concetto di sé	3	16%	4	21%	5	33%	2	12%	2	22%
Rapporto con i compagni	7	38%	6	31%	2	13%	6	37%	1	11%
Rapporto con la scuola	2	11%	2	10%	3	20%	1	6%	3	33%
Rapporto con gli insegnanti	5	27%	4	21%	3	20%	3	18%	2	22%
Rapporto con i genitori	1	5%	3	15%	2	13%	3	15%	1	11%

Tab. 10: Seconda rilevazione dei dati del gruppo di controllo

La terza rilevazione, effettuata nel mese di maggio 2023, osserva un rientro dei parametri inerenti al rapporto con gli insegnanti in ben 3 alunni (X dal 20% al 13% e dal 18% al 13%) e del rapporto con i compagni in altri due alunni (X dal 37% al 21%).

Terza rilevazione dei dati – fine anno scolastico										
Evidenze gruppo di controllo	2 alunni		3 alunni		1 alunno		2 alunni		2 alunni	
Aree	P	X	P	X	P	X	P	X	P	X
Concetto di sé	3	16%	4	21%	5	33%	2	12%	2	22%
Rapporto con i compagni	7	38%	6	31%	2	13%	4	21%	1	11%
Rapporto con la scuola	2	11%	2	10%	3	20%	1	6%	3	33%
Rapporto con gli insegnanti	5	27%	4	21%	2	13%	2	13%	2	22%
Rapporto con i genitori	1	5%	3	15%	2	13%	3	15%	1	11%

Tab. 11: Terza rilevazione dei dati del gruppo di controllo

Per quanto riguarda i dati raccolti nel gruppo sperimentale, a inizio anno scolastico si manifestano segnali predittivi inerenti alla dispersione scolastica in 11 alunni su 48. Analizzando i dati anche in questo caso si osserva che l'area che viene sempre messa in risalto in maniera negativa dagli alunni è il rapporto con gli insegnanti, a cui si aggiunge quello con la scuola e con i compagni.

Prima rilevazione dei dati – inizio anno scolastico										
Evidenze gruppo di sperimentale	2 alunni		3 alunni		2 alunni		3 alunni		1 alunno	
Aree	P	X	P	X	P	X	P	X	P	X
Concetto di sé	4	21%	3	16%	2	22%	2	12%	5	33%
Rapporto con i compagni	6	31%	7	38%	2	13%	1	11%	6	37%
Rapporto con la scuola	3	20%	1	6%	5	33%	2	11%	2	10%
Rapporto con gli insegnanti	4	21%	5	27%	2	22%	3	18%	3	20%

Rapporto con i genitori	3	15%	1	5%	1	11%	4	25%	2	13%
-------------------------	---	-----	---	----	---	-----	---	-----	---	-----

Tab. 12: Prima rilevazione dei dati del gruppo sperimentale

La rilevazione dei dati effettuata nel mese di febbraio 2023 ha evidenziato, rispetto al gruppo di controllo, una netta riduzione dei segnali predittivi della dispersione, in particolar modo proprio nell'area del rapporto con gli insegnanti. Nello specifico i parametri segnalanti una possibile presenza di dispersione scolastica sono rientrati in 8 alunni su 11 (X da 21% al 10%, da 27% a 11%, da 22% a 5% e da 20% a 6%).

Inoltre, anche il rapporto con la scuola ha confermato che una didattica che contempla l'educazione fisica come disciplina cardine nel processo di insegnamento-apprendimento sia maggiormente inclusiva e contro la dispersione scolastica, in quanto i due parametri che nella prima rilevazione evidenziavano una percentuale elevate sono rientrati nella norma (X dal 20% al 10% e dal 33% al 16%).

Seconda rilevazione dei dati – metà anno scolastico										
Evidenze gruppo di sperimentale	2 alunni		3 alunni		2 alunni		3 alunni		1 alunno	
Aree	P	X	P	X	P	X	P	X	P	X
Concetto di sé	4	21%	3	16%	2	22%	2	12%	5	33%
Rapporto con i compagni	6	31%	7	38%	2	13%	1	11%	6	37%
Rapporto con la scuola	2	10%	1	6%	3	16%	2	11%	2	10%
Rapporto con gli insegnanti	2	10%	1	11%	1	5%	3	18%	1	6%
Rapporto con i genitori	3	15%	1	5%	1	11%	4	25%	2	13%

Tab. 13: Seconda rilevazione dei dati del gruppo sperimentale

La terza rilevazione del gruppo sperimentale, effettuata nel mese di maggio 2023, osserva un rientro dei parametri del concetto di sé nei 3 alunni in precedenza messi in evidenza (X dal 22% al 6% e dal 33% al 10%) e del rapporto con i compagni in 5 alunni su 6 (X dal 31% al 16% e dal 38% al 19%).

Terza rilevazione dei dati – fine anno scolastico

Evidenze gruppo di sperimentale	2 alunni		3 alunni		2 alunni		3 alunni		1 alunno	
	P	X	P	X	P	X	P	X	P	X
Concetto di sé	4	21%	3	16%	1	6%	2	12%	2	10%
Rapporto con i compagni	3	16%	3	19%	2	13%	1	11%	6	37%
Rapporto con la scuola	2	10%	1	6%	2	16%	2	11%	2	10%
Rapporto con gli insegnanti	2	10%	2	11%	1	5%	3	18%	1	6%
Rapporto con i genitori	3	15%	1	5%	1	11%	4	25%	2	13%

Tab. 14: Terza rilevazione dei dati del gruppo sperimentale

Facendo un confronto dei miglioramenti avvenuti da inizio a fine anno nelle rilevazioni nel gruppo di controllo e sperimentale, è evidente che l'educazione fisica è un elemento indispensabile per la costruzione di un setting capace di contrastare la dispersione scolastica. In particolare, per quanto riguarda la macroarea del concetto di sé, dalle rilevazioni è emerso che nel gruppo sperimentale tre alunni sono rientrati nei parametri ritenuti normali, mentre in quello di controllo non si sono registrati cambiamenti.

Nella macroarea del rapporto con i compagni nel gruppo di controllo si sono registrati due alunni rientrati nei parametri, mentre in quello sperimentale 5.

Nella macroarea del rapporto con la scuola tutto è rimasto invariato nel gruppo di controllo, mentre in quello sperimentale si registrano 4 alunni rientrati nei parametri.

Nella macroarea del rapporto con gli insegnanti si sono registrati alunni rientrati nei parametri in entrambi i gruppi, in particolare in quello di controllo 3 discenti, mentre in quello sperimentale 8. Infine, nell'ultima macroarea, inerente al rapporto con i genitori, tutto è rimasto invariato nel gruppo sperimentale, mentre 2 alunni sono rientrati nei parametri.

	Numero alunni						Differenze	
	Rilevazione iniziale		Rilevazione intermedia		Rilevazione finale			
Aree	G.C.	G.S.	G.C.	G.S.	G.C.	G.S.	G.C.	G.S.
Concetto di sé	3	3	3	3	3	0	/	-3

Rapporto con i compagni	7	6	7	6	5	1	-2	-5
Rapporto con la scuola	3	4	3	0	3	0	/	-4
Rapporto con gli insegnanti	10	11	10	3	7	3	-3	-8
Rapporto con i genitori	2	3	0	3	0	3	-2	/

Tabella 15: Confronto dei dati tra il gruppo di controllo e sperimentale

Conclusioni

Il corpo ed il movimento sono elementi indispensabili per contrastare la dispersione scolastica. Essi rendono l'alunno maggiormente consapevole delle proprie capacità e lo motivano nel processo di insegnamento-apprendimento²⁶.

In un periodo come quello attuale, fortemente caratterizzato da percentuali di abbandono scolastico abbastanza elevate derivanti da alti livelli di rifiuto e intolleranza alla vita scolastica da parte degli alunni, è necessario che l'istituzione scolastica intervenga con proposte didattiche adeguate e, soprattutto, capaci di attrarre l'attenzione degli studenti. In tal senso, il significato dell'educazione fisica, adeguatamente utilizzata nell'ambito dei processi formativi e di progettazione educativa, deve diventare centrale per motivare ed interessare l'alunno nel proprio percorso scolastico.

L'educazione al movimento, dunque, dopo una attenta valutazione del vissuto scolastico e dopo l'individuazione in modo oggettivo e precoce degli alunni con maggior disagio diventa uno strumento utile per contrastare il fenomeno del dropout scolastico, consentendo di progettare interventi mirati²⁷.

²⁶ S. Nicolosi, F. Sgrò, M. Lipoma., *La didattica interdisciplinare in educazione fisica: una rassegna della letteratura*. Formazione & insegnamento, 14(1 Suppl.), 2016, pp. 35-46.

²⁷ V. Cesarano, L. Valentino., *Promuovere l'inclusione scolastica mediante l'educazione fisica: formare gli insegnanti nell'ottica UDL*. Formazione & insegnamento, 20(1 Suppl.), 2022, pp. 270-279.

D. Colella, P. Invernizzi, A. Cecilian, *Il Syllabus nelle discipline motorie e sportive. Obiettivi formativi e risultati di apprendimento. Problemi e prospettive*. Formazione & insegnamento, 19(2), 2021, pp. 377-393.
M. Valentini, F. Cirigliano, *Attività motoria e prerequisiti scolastici. Ricerca educativa con bambini di 5 anni*. RicercAzione, 14(1), 2022, pp. 181-209.

Il protocollo della ricerca prevede, infine una nuova somministrazione dei test a dicembre 2023 per valutare se il percorso avviato abbia agito in maniera positiva diminuendo la dispersione. La ricerca è in progress.

Bibliografia

- Amati I., *La didattica inclusiva. Teorie e pratiche per i disturbi specifici dell'apprendimento*, Pensa Multimedia, Lecce 2022.
- Amati I., *Personalizzare l'intervento didattico per gli alunni con DSA*, In I. Guerini (Ed.), *Scuola e inclusione. Riflessioni teoriche ed esperienze di didattica*, Edizioni Conoscenza, 2022.
- Ascione A., Marzullo N., *Movement education at the center of the school*, in *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive*, 2021.
- Baldacci M., *Individualizzazione*, in Cerini G., Spinosi M. (Ed.) *Voci della scuola 2003. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Tecnodid, Napoli 2003.
- Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005.
- Batini F., *Dropout: i motivi dell'abbandono in prospettiva student voice*, *Scienze dell'Educazione*, 185, 2015, pp. 1003-1010.
- Batini F., *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, in *Ricercazione*, 15(1), 2023, pp. 19-31.
- Bergamaschi A., Méard, J., *Sport and School Integration: a New Approach to Understand the Dropout in Junior High Schools*, *Theoretical Proposal Applied to French Case. Journal of Physical Education and Sport*, 12(3), 2012, pp. 267-273.
- Biondo D., Patalano R., Rotondo C., *Psicoanalisi a scuola. Valutare e prevenire la dispersione scolastica*, Vecchiarelli Editore, 2022.
- Ceciliani A., *Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva*, in *Formazione & insegnamento*, 16(1 Suppl.), 2018, pp. 183-194.
- Cesarano V., Valentino L., *Promuovere l'inclusione scolastica mediante l'educazione fisica: formare gli insegnanti nell'ottica UDL*, *Formazione & insegnamento*, 20(1 Suppl.), 2022, pp. 270-279.
- Clycq N., Nouwen W., Van Caudenberg R., Orozco M., Van Praag L., Timmerman, C., *Theoretical and methodological considerations when studying early school leaving in Europe*, RESL.eu project paper, 2017.
- Colella D., Invernizzi P., Ceciliani A., *Il Syllabus nelle discipline motorie e sportive. Obiettivi formativi e risultati di apprendimento. Problemi e prospettive*, in *Formazione & insegnamento*, 19(2), 2021, pp. 377-393.
- Consoni D., *Emergenze educative e pratiche di cura. Le Scuole della Seconda Occasione*, Tesi di Dottorato in Pedagogia XXI Ciclo, Università degli studi Roma Tre 2009.

- Dainese R., “Valorizzare le differenze” per orientarsi, orientare e prevenire la dispersione scolastica, *Studium Educationis - Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 2017, pp. 117-126.
- EC, Consiglio dell’Unione Europea, *Risoluzione del 26 febbraio 2021, n. 2021/C 66/01, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell’istruzione e oltre (2021-2030)*, 2023 (eur-lex.europa.eu/legal-content/IT).
- Gaetano R., Scurati R., Invernizzi P.L., *Proactive school and motricity: Key elements for children’s health and psychophysical well-being*, *Formazione & insegnamento*, 21(1 suppl.), 2023, pp. 92-100.
- Hoz V.G. (2005). *L’educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Iannaccone S., *Sport, corporeità e spirito olimpico: percorsi didattici di educazione motoria*, Armando Editore, 2023, pp. 1-160.
- La Camera F., *Diritto all’istruzione e pluralismo. Diritto all’istruzione e pluralismo*, 2008, pp. 1000-1012.
- Lipoma M., *L’approccio pedagogico-educativo alle attività motorie e sportive*, *Formazione & insegnamento*, 17(2), 2019, pp. 7-10.
- Mancini G., Moretti G.G., *TVD: Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Editore Erickson, 1998.
- Nicolosi S., Sgrò F., Lipoma, M., *La didattica interdisciplinare in educazione fisica: una rassegna della letteratura*, in *Formazione & insegnamento*, 14(1 Suppl.), 2016, pp. 35-46.
- Palumbo C., Ambretti A., Scarpa S., *Esperienze motorie, sportive e disabilità in Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 7(1), 2019, pp. 217-232.
- Pandolfi L., *Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione*, in *Form@ re*, 16(3), 2016.
- Rocchi F., *Lasciare la scuola anzitempo: le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica*, *il Mulino*, 69(4), 2020, pp. 655-661.
- Triani P., *Il contrasto al disagio scolastico nelle scuole del primo ciclo di Piacenza: alla ricerca di una risposta strutturata*, *CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI*, 1(1), 2023, pp. 141-146.
- Trincherò R., *Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell’arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento*, *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(4), 2014, pp. 34-49.
- Valentini M., Cirigliano, F., *Attività motoria e prerequisiti scolastici. Ricerca educativa con bambini di 5 anni*, *RicercaAzione*, 14(1), 2022, pp. 181-209.

Valentina Pappalardo, Donatella Rangoni*

I finanziamenti della Legge 440 destinati ai CPIA: le scelte dei dirigenti scolastici per il contrasto alla dispersione scolastica

Parole chiave: dispersione scolastica, CPIA, Fondo ex L.440/97, re-inserimento, analisi dei bisogni.

Il presente lavoro vuole contribuire alla riflessione sulle scelte progettuali intraprese dai Dirigenti Scolastici dei CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti), con i finanziamenti ex L.440/97, in una logica di riuso e condivisione della conoscenza ai fini del contrasto alla dispersione scolastica e come strumento di programmazione delle scuole che, sulla base della propria autonomia, possono caratterizzare il curriculum e l'identità scolastica. Dei 69 progetti finanziati ai CPIA con i Decreti Dipartimentali 39 - Contrasto alla povertà e all'emergenza educativa e 82 - Percorsi di garanzia delle competenze, l'analisi testuale condotta ha permesso di individuarne 23 che hanno utilizzato questi fondi per realizzare azioni di contrasto alla dispersione scolastica a favore di un'utenza estremamente svantaggiata, ma anche per innescare e realizzare processi di auto-miglioramento che si basano sulla comprensione della propria natura e sulla crescita personale (fioritura umana).

Keywords: School Dropout, CPIA, Fondo ex L.440/97, inclusion, education and professional needs.

This paper aims to contribute to the reflection on the project choices of the school heads CPIAs (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti), with the funding ex L.440/97, in a logic of reuse and sharing of knowledge for the purpose of combating school drop-out and as a planning tool for the schools which, on the basis of their autonomy, can characterise the curriculum and school identity. Of the 69 projects financed to the CPIAs with i Decreti Dipartimentali 39 - Fight against poverty and educational emergency and 82 - Pathways to guarantee skills, the textual analysis carried out allowed us to identify 23 that used these funds to implement actions to combat school drop-out in favour of extremely disadvantaged users, but also to trigger and implement self-improvement processes based on the understanding of one's own nature and personal growth (human flourishing).

* Valentina Pappalardo è Collaboratore tecnico Ente di Ricerca, INDIRE – Firenze. Donatella Rangoni è Collaboratore tecnico Ente di Ricerca, INDIRE – Firenze. Attribuzioni: Introduzione, § 3, §3.1 di Donatella Rangoni; §1, § 2, §3.2, Conclusioni di Valentina Pappalardo.

Introduzione

Nel 2021 il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha affidato ad INDIRE il progetto *Piano di ampliamento offerta formativa Monitoraggio ex L.440/97* finalizzato a rendere visibile ciò che la scuola realizza e ad accompagnare i docenti nella condivisione delle esperienze realizzate nell'ambito dei Monitor440¹. Le evidenze raccolte con il monitoraggio e la documentazione, svolti per questo progetto, costituiscono la matrice del presente approfondimento.

Fondo Ex L.440/97: strumento di autonomia per l'ampliamento dell'offerta formativa

Da oltre vent'anni, in virtù della L. 440/97, ogni anno, le scuole hanno a disposizione risorse finanziarie per ampliare ed arricchire la propria offerta formativa (Fondo 440). Il fondo è stato istituito come strumento finanziario per sostenere e promuovere l'autonomia e l'innovazione nelle scuole nell'ampliamento della propria offerta formativa ed è stato oggetto di modifiche e adattamenti nel corso degli anni per rispondere alle esigenze ed ai cambiamenti del sistema educativo. In particolare, se le modalità di erogazione dei fondi sono andate via via ad evolversi passando da una iniziale assegnazione a ogni istituzione scolastica di un bonus senza una destinazione d'uso vincolata, a quella a 'Bandi ad accesso limitato' con l'autocandidatura da parte delle scuole per accedere ai finanziamenti per azioni individuate a livello centrale da parte dello stesso Ministero, non sono mutati i principi basilari di *Sostegno all'autonomia scolastica, Innovazione educativa, Promozione dell'inclusione*. In particolare, per l'annualità 2021 con il DM 48 sono state individuate tre aree verso cui indirizzare le risorse finanziarie destinate alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado:

- contrasto alla dispersione scolastica;
- promozione dell'inclusione e dell'equità complessiva del sistema educativo nazionale;
- finanziamento a iniziative progettuali volte a contrastare la povertà educativa.

Sono stati pubblicati complessivamente 13 Decreti Dipartimentali per realizzare varie tipologie di interventi che spaziano dalla cittadinanza attiva, dalla sostenibilità, dall'educazione alimentare, dall'educazione al

¹ Per questo tipo di attività, è stato individuato l'ambiente online di INDIRE, Biblioteca dell'Innovazione: idee e risorse per la scuola, con lo scopo di esplorare in profondità le realtà scolastiche e definire possibili cluster rappresentativi di modelli comportamentali che evidenziano i diversi processi di trasformazione in atto (<https://biblioteca.indire.it/home>).

rispetto, all'inclusione ed al contrasto alla povertà educativa, al contrasto al bullismo, cyberbullismo, al supporto e all'innovazione digitale e didattica, dall'alternanza scuola-lavoro (oggi PCTO: Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento -) al CLIL², al potenziamento delle competenze di base. Gli avvisi considerati nel presente lavoro sono stati i Decreti Dipartimentali 39 - *Contrasto alla povertà e all'emergenza educativa* e 82 - *Percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta* (PdGC) le cui finalità sono quelle rispettivamente di recuperare socialità, rafforzare gli apprendimenti e contrastare povertà e fragilità educative e sociali per il primo, e realizzare Percorsi di Garanzia delle Competenze per la popolazione adulta e funzionali all'acquisizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente per il secondo.

AVVISO CPIA, SCUOLE I E II CICLO	OBIETTIVI
Contrasto alla povertà e all'emergenza educativa"	<p>a) Rinforzo e potenziamento delle competenze disciplinari e relazionali, con la finalità di incrementare le competenze di studentesse e studenti e favorirne l'apprendimento attraverso una partecipazione diretta nella costruzione del sapere.</p> <p>b) Rinforzo e potenziamento delle competenze disciplinari e della socialità, con la finalità di consentire a studentesse e studenti di riprendere contatti con la realtà educativa e al contempo rafforzare le competenze relazionali.</p> <p>c) Introduzione al nuovo anno scolastico, con la finalità di favorire la creazione di scenari di solidarietà e fiducia negli altri, preparando studentesse e studenti alla ripartenza.</p>

Fig. 1: D.Dip. 39 – Contrasto alla povertà e all'emergenza educativa: obiettivi

AVVISO CPIA	OBIETTIVI
Percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta	<p>a) diffusione e potenziamento dei Percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta presso i CPIA, comprese le sedi carcerarie;</p> <p>b) sperimentazione delle "Linee Guida per la realizzazione dei Percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta" presso i CPIA, in vista del loro miglioramento e consolidamento;</p> <p>c) aumento dell'attrattività dei percorsi di <i>IdA</i> nei confronti della popolazione adulta caratterizzata da bassa scolarità, basse competenze, necessità di <i>upskilling</i> e <i>reskilling</i>;</p> <p>d) potenziamento delle competenze di base e trasversali, e conseguente promozione dell'occupabilità della popolazione adulta;</p> <p>e) prosecuzione e diffusione delle attività di educazione finanziaria nei CPIA (progetto EDUFIN_CPIA);</p> <p>f) diffusione della conoscenza dei servizi erogati dai CPIA e dalle reti territoriali per l'apprendimento permanente.</p>

Fig. 2: D.Dip. 82 – Percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta: obiettivi

² Il termine CLIL è l'acronimo di Content and Language Integrated Learning. Si tratta di una metodologia che prevede l'insegnamento di contenuti in lingua straniera. Ciò favorisce sia l'acquisizione di contenuti disciplinari sia l'apprendimento della lingua straniera.

CPIA e dispersione scolastica

I dati sulla dispersione scolastica in Italia presentano ancora numeri significativi, seppur negli ultimi anni alcuni indicatori hanno rilevato leggeri miglioramenti: il tasso di *Early School Leavers*, ovvero di quei giovani con età tra i 18-24 anni che hanno abbandonato la scuola ritrovandosi in tasca solo un diploma di terza media, nel 2022 scende all'11,5%, con una incidenza ancora elevata nel Mezzogiorno (15,1%). La quota dei 25-64enni che hanno al più conseguito la licenza media è scesa al 37,4% ma, nel Mezzogiorno, raggiunge il 45,6%. I giovani Neet (Not in employment, education or training, 15-19enni che non lavorano e non studiano) costituiscono circa il 19,0% della popolazione di questa fascia di età registrando un calo, dopo l'aumento rilevato nel periodo 2020-2021, per l'impatto negativo della pandemia da COVID-19 sull'occupazione. La percentuale di Neet è più elevata tra le donne (20,5%), rispetto agli uomini (17,5%) e, nel Mezzogiorno, è quasi doppia (27,9%) rispetto al Centro-Nord (14,0%)³.

In questo contesto, ancora drammatico perché dietro a queste percentuali ci sono decine di migliaia di ragazzi ed il processo di miglioramento continua ad andare troppo lentamente⁴, i 130 Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti rappresentano quel luogo di ascolto e di accoglienza dove svolgere attivamente e concretamente la difficile *mission* di intercettazione e contenimento proprio del fenomeno dell'abbandono scolastico, dell'inserimento o reinserimento nel percorso di istruzione e formazione di giovani adulti, prevalentemente stranieri, di adulti a rischio di emarginazione sociale, inclusi i cittadini in restrizione della libertà. Inoltre, la possibilità, prevista dal DPR263/12, di iscriversi ai corsi ordinamentali anche minorenni a partire dal sedicesimo anno di età, rappresenta un'ulteriore chiave di volta per la dispersione scolastica e i NEET.

In particolare, «i CPIA dimostrano quotidianamente di essere presidio di democrazia, nel garantire alle persone le competenze necessarie per poter partecipare alla vita civile anche attraverso la capacità di acquisire nuove conoscenze. Diventa importante portare i CPIA al centro, fuori dalla marginalità»⁵. Con la loro particolare ed unica articolazione costituiscono una tipologia speciale di istituzione scolastica pubblica organizzata in Reti

³ ISTAT, *Noi Italia in breve 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Noi Italia, Roma 2023

⁴ S. De Carli, *Lotta alla dispersione scolastica, il diavolo sta nei dettagli*, intervista a Marco Rossi Doria, in «Rivista online Vita», 7 settembre 2023. Documento disponibile al sito: <https://www.vita.it/lotta-alla-dispersione-scolastica-il-diavolo-sta-nei-dettagli/?fbclid=IwAR1s1iOUCukPaWy-ApleuK8odFVs2U46afU6qQ7lnJ3xTW8aTF4fydMaL8U> (consultato in data 9 dicembre 2023)

⁵ P. Bianchi, *Prefazione*, in *Dossier CPIA, Largo ai CPIA: scuole di cittadinanza e benessere per adulti italiani e stranieri*, RIDAP, 2022. Documento disponibile sul sito: <https://www.ridap.eu/dossier-largo-ai-cpia-scuole-di-cittadinanza-e-benessere-per-adulti-e-stranieri/> (consultato in data 9 dicembre 2023)

Territoriali con la collaborazione dei soggetti del Terzo settore, dell'istruzione, della formazione professionale, che lavorano concretamente alla realizzazione di un sistema integrato per promuovere attivamente la formazione in età adulta che non sia solo circoscritta all'istruzione formale, ma anche ad una formazione come valore sociale per sviluppare la *cittadinanza attiva, la consapevolezza civica e la partecipazione alla comunità*.

«I CPIA sono il luogo in cui gli adulti possono trovare le risposte alle numerose esigenze e ai bisogni che la società contemporanea, complessa e multidimensionale, crea e richiede»⁶.

Gli interventi dei CPIA con il Fondo 440

Rispetto ai Decreti Dipartimentali presi in esame nel presente lavoro, quello con la partecipazione più numerosa di CPIA è stato il *D.Dip. 82 - PdGC* per il quale sono stati presentati e realizzati 45 progetti, mentre i restanti 24 progetti hanno riguardato il *D.Dip. 39 - Contrasto alla povertà educativa*⁷. C'è da ricordare che il primo è un Decreto rivolto esclusivamente ai CPIA, mentre il secondo ha avuto come beneficiari anche gli altri istituti scolastici del primo e del secondo ciclo. Sono le regioni di Lombardia, Piemonte e Campania a riportare i valori più alti rispetto al numero di CPIA coinvolti ed al numero di progetti per i PdGC realizzati. Mentre le regioni di Puglia ed Emilia-Romagna sono quelle dove si è avuto un numero più alto di progetti per contrastare la povertà educativa.

⁶ *Ibidem*

⁷ I CPIA sono stati destinatari anche del D.Dip. 83/21 Potenziamento dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l'Istruzione degli Adulti che non è stato analizzato nel presente lavoro.

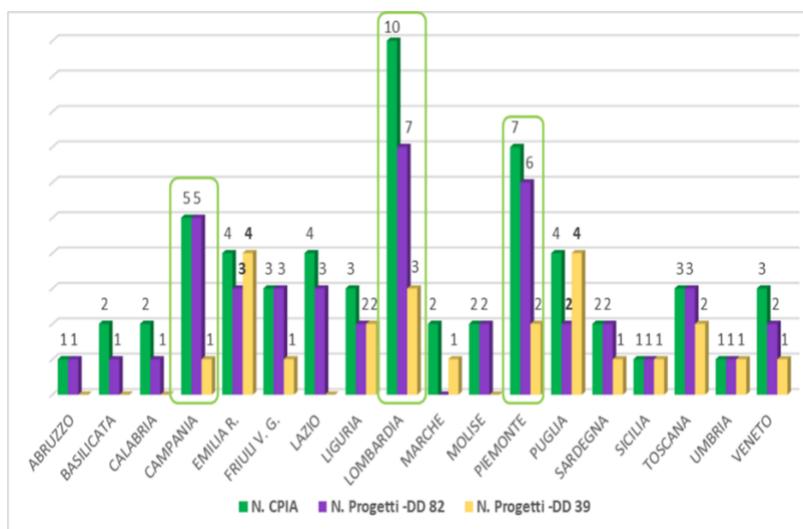


Fig. 3: Numero CPIA coinvolti, numero di progetti realizzati per regione e per tipo di Decreto Dipartimentale

1. Fondo Ex L.440/97 quale strumento per una strategia di contrasto e una ri-generazione possibile

Con questo studio si è inteso individuare gli obiettivi e le scelte effettuate dai Dirigenti Scolastici dei CPIA, nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa utilizzando i fondi messi a disposizione dalla ex L.440/97, partendo dai progetti presentati al momento della candidatura ai due Decreti Dipartimentali 39 - *Contrasto alla povertà e all'emergenza educativa* e 82 - *Percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta*. L'analisi si concentra quindi sulla descrizione dei bisogni, dei risultati attesi e delle attività programmate riportate nei progetti con il fine di individuare le intenzionalità e le ricadute ipotizzate per contrastare la dispersione scolastica e, indirettamente, la coerenza delle proposte con gli obiettivi, più ampi, dell'apprendimento permanente come migliorare la qualità dell'istruzione, facilitare l'accesso alla formazione di qualità e aprire i sistemi di istruzione al mondo esterno.

Base di partenza dell'analisi sono i 69 progetti autorizzati ai 54 CPIA nell'ambito dei due Decreti Dipartimentali del MIM; l'Analisi Automatica del Testo è l'approccio analitico utilizzato.

Le domande di ricerca che hanno orientato questo lavoro riguardano due aspetti principali.

- a. **Una strategia di contrasto.** Obiettivo del DM. 48/2021 è stato quello di «supportare le istituzioni scolastiche, di ogni ordine e grado, nella ideazione e realizzazione di iniziative progettuali volte

*a contrastare la dispersione scolastica, promuovere l'inclusione e l'equità complessiva del sistema educativo nazionale, finanziare iniziative progettuali volte a contrastare la povertà educativa» (Art. 3). Pertanto, lo scopo dell'analisi è stato quello di comprendere quanto le progettazioni proposte dai CPIA fossero coerenti con i macro-obiettivi del DM. 48/2021, indipendentemente dalla specificità dell'Decreto Dipartimentale di partecipazione. Le domande alle quali si è cercato di dare risposta sono: *i Dirigenti hanno utilizzato i finanziamenti per contrastare la dispersione scolastica attraverso quali pratiche didattiche? Rispetto a quale tipo di emergenza/bisogno i Dirigenti Scolastici hanno indirizzato progettazione e finanziamenti?**

- b. Una ri-generazione possibile.** Le indicazioni dei 13 Avvisi relativi a bandi ex Legge 440/1997 prevedevano che tutti i progetti puntassero all'innovatività e a favorire il successo formativo di tutti gli alunni, con particolare attenzione alle condizioni di disagio, alla piena partecipazione alla vita scolastica di studenti e famiglie, al contrasto al bullismo e alla salvaguardia dell'ambiente. L'obiettivo di fondo è stato verificare la possibilità di estendere a tutto il sistema d'Istruzione le iniziative sperimentate dalla singola scuola, in una logica di diffusione delle esperienze e di condivisione della conoscenza, grazie all'utilizzo dell'ambiente online del "La Biblioteca dell'Innovazione" sviluppato da IINDIRE⁸. Le domande alle quali si vorrebbe dare risposta sono: *Le attività realizzate si intrecciano ad un percorso didattico di ripensamento, di miglioramento già iniziato dalle scuole? Oppure hanno rappresentato l'avvio per nuove attività didattiche, nuovi percorsi metodologici, nuovi approcci da sviluppare?*

L'analisi testuale è stata condotta sui documenti di progettazione dei 69 CPIA contenenti campi relativi alla descrizione dei contenuti, obiettivi, modalità di realizzazione delle attività, risultati attesi per estrarre *informazione significativa* allo scopo di cogliere la coerenza del percorso proposto al tema della dispersione scolastica, l'azione di miglioramento prospettata e di individuare il contributo specifico del CPIA.

Le analisi e le riflessioni presentate in questo contributo forniscono risposte rispetto all'aspetto **Una strategia di contrasto** e aprono una pista di lavoro rispetto all'aspetto **Una ri-generazione possibile**.

⁸ Si veda il sito: <https://biblioteca.indire.it/home> (consultato in data 9 dicembre 2023)

2. Il Metodo

In questo studio sono state selezionate le tecniche di analisi del testo e le fasi necessarie per raggiungere gli obiettivi conoscitivi indicati, confrontando costantemente le domande di ricerca con le caratteristiche e le potenzialità degli strumenti disponibili in TaLTaC⁹.

L'approccio utilizzato è quello dei mixed methods basato sull'integrazione dell'approccio lessicometrico e di quello ermeneutico in fasi alternate¹⁰. L'approccio lessicometrico si basa sul trattamento automatico e quantitativo dei testi ed è orientato all'analisi della distribuzione delle parole nel corpus testuale. L'approccio ermeneutico, tradizionalmente utilizzato nell'analisi qualitativa, si basa sulla lettura dei testi ed è orientato all'individuazione delle relazioni tra le categorie.

L'integrazione dei due paradigmi permette di sfruttare le potenzialità derivanti dalla quantificazione (es. conoscere la frequenza e co-occorrenza di specifiche parole) per supportare decisioni di tipo qualitativo (costruire le categorie, assegnare le parole alle categorie). Nella fase finale, l'analisi di tipo lessicometrico è stata utilizzata per evidenziare differenze nei profili lessicali dei testi prodotti da diversi gruppi di scuole.

Per l'analisi testuale è stata utilizzata la versione 2.11.3.1 di TaLTaC, un software ideato per l'analisi automatica del testo nella duplice logica di Text Analysis e di Text Mining¹¹ capace di fornire delle rappresentazioni del fenomeno studiato su base quantitativa sia a livello di unità di testo (parole) sia a livello di unità di contesto (documenti/frammenti), quindi come linguaggio utilizzato e come contenuti trattati nel testo. Per l'approccio seguito questo è possibile senza leggere materialmente la collezione di testi e quindi indipendentemente dalla dimensione del corpus, che può essere vastissima (milioni di parole). L'analisi svolta in TaLTaC permette di selezionare ed estrarre l'informazione più significativa dal corpus di testi analizzato (linguaggio peculiare, linguaggio rilevante, linguaggio specifico) e di operare secondo i principi del text mining mediante ricerche per parole chiave o per concetti.

L'esplorazione automatica del testo permette di sfruttare al meglio la ricchezza dei testi poiché consente di raccogliere informazioni sulle distribuzioni linguistiche sia su come si distribuiscono, sia sui loro schemi

⁹ TaLTaC: Trattamento Automatico Lessicale e Testuale per l'Analisi del Contenuto. TaLTaC è un software per l'analisi di una collezione di testi (corpus), finalizzata a descrivere e interpretare il suo contenuto e/o alcune sue proprietà

¹⁰ K. Niglas, *Combining quantitative and qualitative approaches*, in *Paper presented at the European Conference on Educational Research*, vol. 20, 2000, p. 23

¹¹ S. Bolasco, A. Morrone, F. Baiocchi, *A Paradigmatic Path for Statistical Content Analysis Using an Integrated Package of Textual Data Treatment*, in M. Vichi, O. Opitz (Eds.), *Classification and Data Analysis. Theory and Application*, Springer-Verlag, Heidelberg 1999, pp. 237-246

ricorrenti, ottenendo così evidenza preziosa per elaborare interpretazioni delle proprietà delle espressioni e dell'organizzazione del linguaggio¹². La codifica automatizzata lavora su informazioni testuali elementari (parole) ed è orientata alla ricerca di relazioni latenti tra elementi presenti nei testi, non percepibili attraverso la lettura¹³. Oltre al vantaggio della gestione dei corpus in termini di tempo e di dimensioni, la codifica automatica offre un'importante garanzia, in termini di attendibilità e validità: la standardizzazione delle operazioni di classificazione e di codifica. Ma anche in questa circostanza, la discrezionalità del ricercatore in certe operazioni non può essere assolutamente esclusa (pretrattamento del testo, individuazione delle unità d'analisi su cui lavorare, soglia di taglio delle frequenze e, in alcuni software, addirittura l'estrapolazione dei concetti e la loro classificazione), influenzando i risultati e la loro interpretazione. Quindi la problematica principale in questo caso non è la codifica ma «come scegliere il sottoinsieme di parole da sottoporre ad analisi e, fra queste, su quali intervenire per accrescerne il livello informativo»¹⁴.

Il giornale di bordo

Nell'analisi automatica dei testi, il corpus è costituito dalla raccolta di materiale testuale oggetto di studio. Ogni testo è ulteriormente scomponibile al suo interno in unità più piccole; è possibile immaginare ulteriori suddivisioni dettate dagli obiettivi delle analisi, sino ad arrivare alle più piccole unità del testo rappresentate dalle parole.

Oggetto di questo studio sono le descrizioni contenute nelle 5 sezioni (abstract progetto, descrizione progetto, attività progettuali, attività realizzate, attività programma) - dei 69 progetti dei CPIA finanziati ai fini dell'ampliamento dell'offerta formativa per i D.Dip. 82 – PdGC e 39 – *Contrasto alla povertà e all'emergenza educativa*, con i fondi ex L.440/97. L'intero contenuto testuale è stato importato in TaLTaC come file strutturato in campi così da contenere sia le variabili categoriali sui frammenti di testo (codice meccanografico del CPIA, Denominazione del CPIA, Regione, Provincia, Decreto Dipartimentale) che il testo stesso (suddiviso nelle 5 sezioni del progetto considerato) e ha costituito il corpus "CPIA&DispersioneScolastica".

¹² L. Giuliano, G. La Rocca, *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*, Led, Milano 2008

¹³ S. Bolasco, *Analisi di interviste aperte mediante metodi testuali. Un'indagine sulla Sardegna*, in A. Tuzzi (Ed.), *Dall'intervista alla notizia. Le interviste nell'indagine sociale e nell'informazione pubblica*, Sapere Edizioni, Brescia 2001

¹⁴ S. Bolasco, A. Morrone, F. Baiocchi, *A Paradigmatic Path for Statistical Content Analysis Using an Integrated Package of Textual Data Treatment*, cit.

Il corpus ai fini dell'analisi statistica può essere considerato di medie dimensioni poiché presenta 50.696 occorrenze, con 6.879 forme grafiche di cui 1.968 hapax. Inoltre, anche per quanto riguarda l'estensione lessicale la misura è rassicurante: la proporzione di parole diverse sul totale delle occorrenze ($V/N*100=13,6$) si allontana dalla soglia del 20% rispettando, quindi, la soglia minima di significatività statistica di un corpus¹⁵. Il linguaggio denota un certo livello di ricercatezza, come mostrato dalla percentuale di hapax¹⁶ ($V_1/V*100$) e dal coefficiente di Zipf¹⁷ rispettivamente 45,4% e 1,2.

Come affermato da Bolasco¹⁸, quando si considerano le varie possibilità di analisi del materiale testuale, risulta prezioso il concetto della collezione che è possibile "sfogliare" da diversi punti di vista, anche in relazione alle variabili categoriali esterne associate ai testi: «In tal modo, il corpus è assimilabile a un database 'sfogliabile' in differenti modi, a seconda degli obiettivi, in funzione di queste informazioni strutturate».

In TaLTaC, la prima fase - *preparazione del testo* - ha previsto la pulizia (definizione del set di caratteri alfabeto/separatori, spoliatura dei formati di gestione del testo) e la normalizzazione del testo che, agendo sui caratteri alfabetici, ha permesso di uniformarli.

In seguito all'acquisizione e alla normalizzazione del testo, sono state individuate le parole tema, cioè quelle parole piene di significato e molto frequenti che definiscono la struttura del testo, ma che non sono sufficienti ad esplicitarne il contenuto. In questa fase, sono state eseguite anche operazioni di annotazione del testo per associare meta-informazioni alle parole¹⁹ come: la categoria grammaticale, il lemma di appartenenza, una eventuale etichettatura semantica, il numero di occorrenze nel corpus, alcune caratteristiche morfologiche. L'analisi e l'esplorazione delle forme grafiche (vocabolario) a partire dalla loro frequenza o tramite la funzione di TDM (Text/Data mining), l'estrazione dei segmenti ripetuti, la loro lessicalizzazione²⁰ e l'analisi delle forme peculiari - *analisi lessicale* - sono servite per selezionare un sottoinsieme di parole con un alto contenuto di informazione rappresentativo del contenuto del corpus.

¹⁵ *Ibidem*

¹⁶ Parole con frequenza uguale ad 1 (V_1)

¹⁷ Il parametro a è una misura della ricchezza del vocabolario, empiricamente se superiore a 1,3 indica che il vocabolario non è particolarmente ricco ed è approssimato a $\log N/\log V$

¹⁸ S. Bolasco, *L'analisi automatica dei testi. Fare ricerca con il text mining*, Carocci Editore, Roma 2013

¹⁹ Cfr. S. Bolasco, *L'analisi informatica dei testi*, in L. Ricolfi (Ed.), *La ricerca qualitativa*, Nuova Italia Scientifica, Firenze 1997; S. Bolasco, *Integrazione statistico-linguistica nell'analisi del contenuto*, in B. Mazzara (Ed.), *Metodi qualitativi in Psicologia Sociale. Prospettive teoriche e strumenti operativi*, Carocci Editore Roma 2002, pp. 329-342

²⁰ La lessicalizzazione identifica le sequenze di parole definite dall'utente in un'apposita lista e le trasforma nel corpus (e nel vocabolario) in un'unica occorrenza

Indipendentemente dalla categoria grammaticale, stabilendo come soglia minima di occorrenze ≥ 5 , forme grafiche e segmenti ripetuti lessicalizzati del vocabolario sono stati taggati con la categoria semantica “dispersione” finalizzata alla preparazione di una lista di parole - “Lista_TFIDF” - ritenute connotative del tema “Dispersione”.

Il calcolo su un sottoinsieme tematico del Vocabolario (una query) ha l'obiettivo di individuare i soli frammenti significativi rispetto a quelle parole/lessie chiave.

Il principio su cui si basa il funzionamento dell'indice TFIDF è di pesare la frequenza di una parola con il grado di diffusione nei frammenti del corpus. Pertanto, si attribuisce rilevanza alla frequenza ma anche al fatto che le parole siano concentrate in pochi frammenti piuttosto che in molti. In questo senso, i termini con un valore elevato dell'indice TFIDF sono rilevanti o caratterizzanti perché permettono di discriminare i documenti del corpus, ovvero di caratterizzarli per la presenza di specifiche parole rispetto a tutti gli altri. In questo contributo, in termini di analisi del contenuto, l'indice TFIDF (Categorizzazione per frammenti) calcolato con la “Lista_TFIDF” costruita ad hoc è stato utilizzato come indicatore di una progettazione finalizzata al contrasto della dispersione scolastica²¹.

La lista composta da 536 parole e segmenti è stata esportata dal Vocabolario di TaLTaC e re-importata per calcolare l'Indice TFIDF così da ordinare i 69 documenti di progetto dei CPIA secondo la pertinenza rispetto a una o più parole scelte della lista. È stato così possibile individuare tre fasce di pertinenza: alta (5,3 – 4), con 23 progetti; media (3,9 – 3), con 31 progetti; bassa (2,9 – 1), con 15 progetti. L'analisi ha preso in considerazione i 23 progetti collocati nella fascia alta di pertinenza TFIDF perché considerati come i maggiormente impegnati nel contrasto alla dispersione scolastica.

²¹ È stata effettuata una pulizia utilizzando l'analisi delle concordanze. Si definisce analisi delle concordanze uno studio sistematico dei contesti (o co-testi) di una parola o di un poliforme che funge da elemento pivot. Per ciascuna delle forme di un corpus è, infatti, possibile localizzare le sue occorrenze nel testo di origine e quindi le parole che precedono e che seguono ciascuna sua occorrenza

Fascia pertinenza TFIDF	TFIDF Dispersione	Decreto 440	Denominazione CPIA
 ALTA	5,3	DD39	CPIA SEDE MACERATA
	5	DD39	CPIA 4 TORINO - A. OLIVETTI
	5	DD82	CPIA 1 TORINO - PAULO FREIRE
	4,8	DD39	CPIA DI TRIESTE
	4,8	DD39	CPIA 1 SIENA
	4,7	DD82	I.O. TERNI "IPSIAS" - C.P.I.A.
	4,7	DD82	NA PROV.1 C/O"TORRENTE" CASAVA
	4,5	DD82	C.P.I.A. "NAPOLI PROVINCIA 2"
	4,4	DD82	CPIA MONZA
	4,3	DD39	CPIA 1 FOGGIA
	4,3	DD39	CPIA SALERNO
	4,3	DD39	CPIA DI ROVIGO
	4,3	DD82	CPIA NAPOLI CITTA' 2
	4,3	DD39	CPIA PARMA
	4,3	DD82	CPIA BIELLA - VERCELLI
	4,3	DD82	CPIA N.4 ORISTANO
	4,2	DD82	CPIA 1 FOGGIA
	4,2	DD39	CPIA CASTIGLIONE D.P. - VERGATO
	4,2	DD39	CPIA 2 BOLOGNA-BUDRIO-S.G.IN P.
	4,1	DD39	CPIA 1 LECCE
4,1	DD82	CPIA 1 LECCE	
4	DD82	CPIA 1 CAGLIARI	
4	DD82	CPIA CALTANISSETTA - ENNA	
 MEDIA	3,9	DD39	CPIA 1 SONDRIO
	3,9	DD39	CPIA CALTANISSETTA - ENNA
	3,9	DD82	CPIA 2 ALBA - MONDOVI'
	3,8	DD82	CPIA C/O OLIVETTI-MATERA
	3,7	DD39	CPIA BAT "GINO STRADA"
	3,7	DD82	CPIA CENTRO PONENTE
	3,7	DD39	CPIA 1 CAGLIARI
	3,7	DD82	CPIA DI TRIESTE
	3,7	DD39	CPIA SAVONA
	3,6	DD39	CPIA 1 RAVENNA
	3,6	DD82	CPIA 2 BOLOGNA-BUDRIO-S.G.IN P.
	3,6	DD82	CPIA 3 TORINO - T. DE MAURO
	3,6	DD82	C.P.I.A. MANTOVA
	3,6	DD39	CPIA 1 NOVARA
	3,6	DD39	CPIA 1 PISA
	3,6	DD82	CPIA 2 BERGAMO
	3,5	DD82	CPIA CASTIGLIONE DEI PEPOLI - VERGATO (BO)
	3,5	DD82	CPIA 1 ASTI
	3,5	DD82	CPIA MAESTRO ALBERTO MANZI -CAMPOBASSO
	3,4	DD39	C.P.I.A. 1 BERGAMO
3,3	DD82	CPIA 1 PISA	
3,3	DD82	CPIA 1 SIENA	
3,3	DD82	C.P.I.A. ISERNIA	
3,3	DD39	I.O. TERNI "IPSIAS" - C.P.I.A.	
3,2	DD82	CPIA DI VERONA	
3,2	DD82	CPIA SALERNO	
3,2	DD82	CPIA 1 CREMONA	
3,2	DD82	CPIA DI PADOVA	
3	DD82	CPIA 5 MILANO	
3	DD39	C.P.I.A. MANTOVA	
3	DD82	CPIA 1 UDINE	
 BASSA	2,9	DD82	CPIA 1 PORDENONE
	2,9	DD82	CPIA PARMA
	2,9	DD82	CPIA 1 LODI
	2,9	DD82	CPIA 4 ROMA e del LAZIO
	2,8	DD39	CPIA LA SPEZIA
	2,8	DD82	CPIA CROTONE
	2,7	DD82	CPIA 4 TORINO - A. OLIVETTI
	2,7	DD82	CPIA 9 LATINA
	2,5	DD82	CPIA GIUSEPPE FOTI - VITERBO
	2,4	DD82	CPIA AVELLINO
	2,2	DD82	C.P.I.A. PESCARA - CHIETI
	1,9	DD39	CPIA 1 TARANTO
	1,7	DD82	C.P.I.A. PROVIN. MASSA CARRARA
1,4	DD82	CPIA LA SPEZIA	
1	DD82	CPIA 3 BRESCIA	

Fig. 4: Progetti rilevanti rispetto alla definizione di tratti connotativi della “dispersione”

3. Le scelte dei Dirigenti Scolastici

Il calcolo dell'Indice TFIDF, con la relativa matrice frammenti per forme grafiche, l'estrazione delle forme specifiche²² per denominazione dei CPIA e l'esplorazione del corpus hanno consentito di individuare le forme caratteristiche per ciascun documento progettuale permettendo così una lettura delle scelte effettuate dai Dirigenti Scolastici in termini di finalità, emergenze rilevate e pratiche da realizzare.

Analizzando la distribuzione delle forme grafiche per ciascuno dei 23 progetti²³, in maniera trasversale ai due Avvisi, sono state individuate 5 finalità rispetto alle quali sono stati classificati i progetti: *re-inserimento lavorativo*; *potenziamento e recupero delle competenze*; *re-inserimento/proseguimento percorsi di istruzione*; *orientamento*; *re-inserimento sociale*. Nei progetti del CPIA di Salerno e del CPIA Napoli Provincia 1 sono riconoscibili due finalità.



Fig. 5: Classificazione dei 23 progetti analizzati

3.1 Percorsi di re-inserimento

Nella categoria **re-inserimento lavorativo** sono stati raggruppati quei progetti che hanno posto particolare attenzione a questa tematica e che hanno cercato di fornire un supporto pratico e orientativo ai propri discenti per sostenerli, orientarli nell'entrare o rientrare nel mondo del

²² L'analisi delle specificità consente di identificare quei termini che contraddistinguono e caratterizzano ogni singola parte in cui il corpus viene suddiviso (dal punto di vista di una delle variabili considerate).

²³ Due di questi fanno capo allo stesso CPIA: CPIA 1 Foggia e CPIA 1 Lecce che ha partecipato ad entrambi i Decreti Dipartimentali.

lavoro attraverso un'istruzione più "professionalizzante", ma allo stesso tempo volta a consolidare le competenze di base e quelle trasversali. In tutti i progetti è stato evidenziato il valore del lavoro come veicolo di integrità economica e sociale attraverso il quale favorire e mettere in pratica il concetto di cittadinanza attiva. La maggioranza dei progetti di questa categoria ha considerato il re-inserimento lavorativo più in ottica orientativa, ossia orientare, informare, aiutare i propri utenti ad individuare la scelta più opportuna per costruire e ricostruire la propria identità sociale e lavorativa. Orientarli non solo sulle diverse opportunità che il contesto territoriale o di istruzione può fornire loro, ma anche guidarli nel valorizzare e far riconoscere i loro talenti, le loro capacità derivanti dalle loro esperienze lavorative pregresse nel loro paese di origine. Accompagnarli nell'acquisizione di competenze di base, di conoscenze, di abilità e di *soft skill* indispensabili per migliorare la loro posizione culturale e professionale e per fornire loro gli strumenti necessari all'auto-orientamento professionale ed al reinserimento nel mondo del lavoro.

Altri progetti hanno avuto un approccio di tipo più laboratoriale e pratico avendo avuto come scopo la realizzazione di laboratori teorico-pratici attraverso i quali i discenti hanno potuto sperimentare percorsi qualificanti collegati a contesti lavorativi rappresentativi delle realtà locali e strutturati in modo da dare opportunità di inserimento lavorativo. Infine, re-inserimento lavorativo sviluppato come possibilità di reinserimento sociale per gruppi altamente svantaggiati, come le donne detenute, attraverso corsi improntati alla creazione di un prodotto artigianale per far acquisire non solo competenze e abilità specifiche, ma come momenti formativi da cui ripartire.

Denominazione: CPIA BIELLA – VERCELLI

[TitoloProgetto]
dalle basic skills alla **costruzione** di competenze sui **mestieri**: **microcorsi** di **orientamento**

[AbstractProgetto]
cosa può fare un **coia** in un territorio dove aziende artigiane, industriali e dei servizi non riescono a reperire manodopera di base per attività e **mestieri** tradizionali che continuano ad essere necessari? come può essere sussidiario rispetto ad un'offerta formativa per adulti caratterizzata da corsi serali di grado troppo complessi e lunghi a frequentarsi e **agenzie formative** che non riescono a **soddisfare** tutte le **richieste**, **organizzare**, ascoltando imprese, **associazioni** di categoria e **cp**, i moduli di competenza **tailor made** sulle **esigenze** e sulle necessità emergenti.

[DescrizioneProgetto]
tramessa il nostro c. p. i. a. ha da tempo intrapreso, in sinergia con gli **es. il.** e ultimamente con i c. p. i. territoriali, la strada di **supportare** le politiche del welfare attivo per **contenere** la persona nello **sviluppo** di **capacità** di auto-**protezione** e responsabilizzazione sostenendo il modello del welfare-to-work attraverso percorsi formativi. l'obiettivo è quello di favorire una **cittadinanza attiva**, in primo luogo aiutando i soggetti esclusi dal **mercato del lavoro** a entrarvi o a rientrarvi attraverso l'istruzione, considerando quindi il **lavoro** come obiettivo e principale ambito di integrazione **sociale**. obiettivi il c. p. i. a. ha tra i suoi compiti ordinamentali quello di **garantire** formazione gratuita per tutti gli adulti che non posseggono una sufficiente **occupabilità**, al fine di aiutarli ad ottenere una **adeguata qualifica** (livello 2) dopo aver fatto loro **acquistare** il diploma finale del ciclo di istruzione (livello 1) o innestandosi su tale requisito se raggiunto in età giovanile. lo scopo è fornire nuove **opportunità**, per gli adulti, di **orientarsi** verso l' **acquisizione** di **qualifiche** in materie tecniche, di artigiano e commerciali, attraverso enti erogatori di formazione di livello 3 in settori economici nei quali c'è particolare carenza, o attraverso l' **apprendistato**. in casi specifici, l' **orientamento** potrebbe dirigersi verso la **scelta** di intraprendere un corso di studi serale finalizzato al diploma di scuola superiore (livello 4), destinati i destinatari sono adulti diplomati e diplomandi di livello 1 (diploma terminale del ciclo di istruzione), **inoccupati** o **suboccupati**, particolarmente se fruitori di **botteghe** al reddito, avendo il c. p. i. a. anche una larga utenza di **migranti** con lingua madre extra europea, viene **essenziale accompagnare** propri diplomandi e diplomati di livello 1 verso una **proseguenza** dei percorsi in senso **professionalizzante** consolidando le **competenze di base**. lo sviluppo ulteriore delle "adult basic skills" viene già perseguito **attraverso** corsi serali verso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione; ulteriore necessaria: **skills for life** (competenza per la vita) in aggiunta all'alfabetizzazione ed ad un **consolidamento delle competenze** logico matematiche e di **problem solving**, ciò è particolarmente necessario, stando al nostro target, per le persone al di sopra dei 25 anni le quali possono meglio imparare ad imparare per **orientarsi** verso un mestiere **qualificato**, tramite i nostri contatti con le **associazioni** di categoria abbiamo appreso della difficoltà a valutare e **valorizzare** le capacità e le competenze **dei migranti**, il riconoscimento e la **valorizzazione** delle competenze, **qualifiche** e **abilità** dei migranti da parte dei servizi per il lavoro e della formazione costituisce un'attività particolarmente complessa. gli stessi dati di lavoro hanno difficoltà a **riconoscere** le **abilità** derivanti dalle **esperienze lavorative** che i **migranti** hanno realizzato nei paesi di origine, operando in contesti produttivi e organizzativi completamente diversi dai nostri, ciò in molti casi porta i **migranti** alla necessità di accettare posizioni **lavorative** di bassa o nulla **qualifica**, senza alcuna **prospettiva** di miglioramento economico e professionale, ciò li mantiene in una condizione di maggiore precarietà, con un **divario salariale** negativo rispetto ai **lavoratori italiani** per posizioni analoghe, in questa situazione aumenta anche l'esposizione dei **migranti** ai **rischi** di sfruttamento e **abuso lavorativo**, azioni di progetto di territorio di pertinenza del nostro c. p. i. a. reclama **l'azaluzza** qualificata in settori cruciali per cogliere le **opportunità** della ripresa in corso. l'offerta di **lavoro** non riesce ad incrociare la domanda anche per **deficit** formativi e difficoltà linguistiche, nel caso **dei migranti**, l'offerta formativa degli enti riconosciuti a livello generale ha una **capacità** di **accoglienza** non sufficientemente ampia e tale offerta si gioverebbe quindi di un **supporto** che faccia giungere sui percorsi di **qualifica** persone che abbiano già consolidato le **basic skills** e abbiano un'idea quanto più **possibile** corretta dei **mestieri** (e del lessico specifico degli stessi, per gli **stranieri**) necessari e dei percorsi atti a qualificarsi nei settori necessari, pertanto è nostra intenzione **offrire** dei **micropercorsi** orientativi informativi e professionali ai nostri studenti **level 1** e agli adulti in possesso del diploma di scuola media acquisito in età giovanile, ogni corso avrà una durata da 10 a 20 ore a seconda del **profilo**, in aula si vedrà la presenza di un esperto di settore e di un docente facilitatore linguistico e culturale, potranno essere previsti incontri con le **agenzie formative** e **co**, sistema dell'istruzione, ore di formazione potranno essere svolte anche in aziende ospitanti indicate dai centri per il **lavoro**. **microcorso 1**: settore meccanico-meccanica per auto/officina meccanica (teoria, **fresatura**, **trilobatura**); **id.** e illustrazione dei possibili percorsi di **qualifica** offerti dal territorio. **microcorso 2**: settore elettrico e termoidraulico principi di **elettrotecnica** e idraulica-**microqualifica**; **id.** e illustrazione dei possibili percorsi di istruzione e **qualifica** offerti dal territorio. **microcorso 3**: settore servizi-**personale di accoglienza** in strutture ricettive turistiche ed esercizi commerciali; **microqualifica**; **id.** e illustrazione dei possibili percorsi di istruzione, **qualifica** ed **apprendistato** offerti dal territorio. **microcorso 4**: settore servizi-cucina e sala; **microqualifica**; **id.** e illustrazione dei possibili percorsi di istruzione, **qualifica** ed **apprendistato** offerti dal territorio. **microqualifica**; **id.** e illustrazione dei possibili percorsi di istruzione, **qualifica** ed **apprendistato** offerti dal territorio. **monitoraggio** e **validazione** il nostro obiettivo è, in collaborazione coi **cp**, a parte il consueto questionario di gradimento, seguire i nostri corsisti nel proprio percorso per valutare l'output **a distanza** in termini di **risultati** successivi e/o **impiego**.

Fig. 6: Categoria “Re-inserimento lavorativo” – Calcolo Indice TFIDF



Fig. 7: Categoria “Re-inserimento lavorativo” - Forme grafiche specifiche dei sei CPIA

I tre progetti rientranti nella categoria **re-inserimento/proseguimento percorsi di istruzione** hanno avuto come duplice finalità quella di fornire agli adulti - spesso appartenenti a categorie fragili e vulnerabili - la possibilità di innalzare il proprio livello di istruzione per esercitare la cittadinanza in modo attivo, per favorire il rientro in formazione o il proseguimento degli studi di secondo livello e riqualificarsi per migliorare le proprie condizioni di vita personale e di lavoro, da una parte; e sperimentare le *Linee guida per la realizzazione di “percorsi di istruzione*

integrati”²⁴ tra le discipline di base previste dal curriculum del II periodo dei corsi di studio del CPIA con le discipline di indirizzo del II livello del I periodo del serale per orientare i corsisti nella prosecuzione verso il conseguimento del diploma di scuola superiore, dall’altra.

Il fine comune che lega questi progetti è quello di garantire e migliorare le condizioni e le modalità di fruizione dell’apprendimento. È in quest’ottica che ha agito la proposta progettuale del CPIA di Rovigo che ha puntato all’allestimento di un ambiente di apprendimento innovativo e tecnologico per la didattica a distanza/differita che possa consentire il pieno soddisfacimento dei bisogni di apprendimento di un’utenza fortemente a rischio dispersione scolastica e di marginalità.

<p>CPIA 1 Cagliari DD 82 - PdGC Progetto: Piano competenze percorso di istruzione integrato</p> <p>[AbstractProgetto] tra le "azioni" del piano nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta del mi per favorire lo sviluppo delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, è annoverata anche quella di favorire l'attivazione di percorsi di istruzione integrati finalizzati al raccordo con il 2° livello. il presente "percorso" intende integrare le discipline d'indirizzo del 1° periodo del serale dell'Istituto agrario con le discipline di base del 2° periodo del cpi per orientare i corsisti nella prosecuzione verso il conseguimento del diploma di scuola superiore.</p> <p>[DescrizioneProgetto] il progetto percorso di istruzione integrato discipline agrarie è articolato secondo i seguenti obiettivi, contenuti, azioni e metodi a) obiettivi: a) diffusione e potenziamento dei percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta presso i cpi, in particolare dei percorsi di istruzione integrati; b) sperimentazione delle linee guida per la realizzazione dei percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta presso i cpi, in vista del loro miglioramento e consolidamento; c) aumento dell'attrattività dei percorsi di ida nei confronti della popolazione adulta caratterizzata da bassa scolarità, basse competenze, necessità di upskilling e reskilling; d) potenziamento delle competenze di base e trasversali, e conseguente promozione dell'occupabilità della popolazione adulta</p>
--

Fig. 8: Categoria “Re-inserimento/prosecuzione percorsi di istruzione” – Calcolo Indice TFIDF

²⁴ Come previsto dal Piano Nazionale di Garanzia delle competenze della popolazione adulta che individua nell'azione 5 proprio l'obiettivo di favorire e sostenere l'attivazione di “Percorsi di Istruzione Integrati” finalizzati a far conseguire, anche in apprendistato, una qualifica e/o un diploma professionale nella prospettiva di consentire il proseguimento della formazione nel livello terziario (universitario e non)



Fig. 9: Categoria “Re-inserimento prosecuzione istruzione” - Forme grafiche specifiche dei tre CPIA

La categoria **re-inserimento sociale** conta tre progetti, che seppur con modalità e articolazioni diverse, hanno avuto come spinta formativa quella di realizzare percorsi per “favorire il passaggio dalla visione negativa di contrasto/recupero delle situazioni di povertà educativa alla visione positiva di promozione del benessere della persona a scuola e di partecipazione attiva alla costruzione di una comunità educante” (da abstract di un progetto), di un contesto sociale più accogliente, inclusivo e interculturale da dove ripartire. Il target di riferimento comprende soggetti in particolari situazioni vulnerabili di marginalità sociale. Due progetti in particolare hanno rivolto l’attenzione all’empowerment delle donne, da una parte le donne migranti, dall’altra le donne ristrette/in restrizione della libertà. Il progetto rivolto a quest’ultime, seppur già precedentemente classificato nella categoria *re-inserimento lavorativo* trova spazio anche in questo tipo di categoria rivolgendosi ad un’utenza così particolare e bisognosa di formazione, di educazione, di conoscenza civica e sociale per avere una nuova *chance* di reinserimento nella collettività. Non di meno anche le donne migranti molto spesso isolate e oberate nella gestione degli impegni familiari fortemente a rischio di emarginazione sociale. Entrambi i progetti puntano a favorire un apprendimento che sappia accompagnare e valorizzare le potenzialità e le aspirazioni delle donne partecipanti. Da una parte, si è puntato a percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per fornire le basi per soddisfare e rispondere ai bisogni comunicativi di tipo concreto e quotidiano, dall’altra, si è puntato a fornire momenti formativi e di autoconsapevolezza di sé.

stata prevista una quota significativa della componente formativa destinata allo sviluppo di competenze chiave, di base – con particolare riferimento a quelle digitali e finanziarie - e trasversali quali vere e proprie competenze abilitanti per l'occupabilità e la cittadinanza.

Le scelte progettuali effettuate dai Dirigenti Scolastici si caratterizzano per una grande varianza e potenziale adattabilità rispetto ai bisogni dei destinatari, anche degli *studenti ristretti*, e riconducibili a tre obiettivi principali: allestire e definire un efficace contesto per il recepimento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente all'interno del sistema di istruzione degli adulti; definire e descrivere le competenze chiave per l'apprendimento permanente declinandole in "conoscenze" e "abilità"; offrire ai CPIA la possibilità di sperimentare una progettazione dei Percorsi di Garanzia delle Competenze (PdGC). Anche rispetto all'approccio didattico, la scelta effettuata è quella laboratoriale, creativa e attiva: la partecipazione degli studenti adulti, la personalizzazione e l'individualizzazione delle attività e delle strategie didattiche sono centrali.

Nei quattro progetti per la realizzazione di PdGC forte risulta il richiamo al coinvolgimento di altri soggetti del territorio come possono essere gli enti locali, altri soggetti pubblici e privati, strutture formative accreditate.

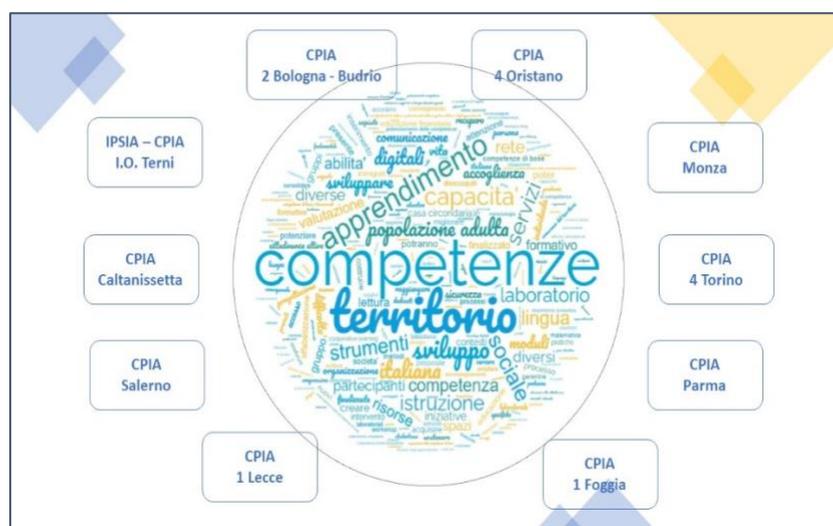


Fig. 12: Categoria "Potenziamento e recupero delle competenze" - Forme grafiche specifiche dei dieci CPIA

finalizzato a concretizzare l'idea della formazione come valore sociale con interventi formativi, di arricchimento e in grado di rispondere concretamente ai bisogni di reinserimento lavorativo, formativo, sociale. I dirigenti hanno allestito contesti che risultassero riconoscibili, dai propri allievi, come luoghi in cui poter iniziare una storia nuova, un percorso chiaro capace di fornire quella formazione, esperienza, titoli necessari ad ampliare le prospettive di crescita personale, civica e occupazionale.

La disponibilità annuale delle risorse finanziarie su tale fondo ha consentito ai CPIA di ampliare ed arricchire la propria offerta formativa articolando progettualità orientate al sostegno e all'aiuto, di strutturare azioni per migliorare o replicare interventi e risposte ai bisogni e per migliorare le visioni di vita e di educazione attraverso la sperimentazione di prassi guidate da alcune fondamentali finalità educative:

- l'emancipazione personale, relazionale ed esistenziale
- la promozione di potenzialità, creatività e risorse
- la promozione e il riconoscimento della dignità e autostima
- l'attivazione di una progettualità esistenziale
- l'attivazione di pratiche trasformative di vicinanza tra coloro che sono in stato di bisogno e coloro che operano sul campo, educatori e volontari.

L'analisi dei progetti, in termini di obiettivi, risultati attesi e modalità operative, permette un richiamo al concetto di *wellbeing* del soggetto ovvero la sua capacità e la sua possibilità di vivere una vita decorosa, lavorando al perseguimento dei suoi obiettivi personali, alla stregua del senso intrinseco alla fioritura umana come richiamata da Aristotele²⁵.

Nell'originale prospettiva aristotelica relativa alla realizzazione umana, troviamo una corrispondenza concreta tra etica, virtù, realizzazione umana e fioritura umana. Questi aspetti costituiscono i pilastri fondamentali del concetto di educazione secondo Aristotele. L'obiettivo del filosofo greco era, infatti, guidare le persone verso una piena realizzazione e realizzazione di sé, che è un altro modo di definire la felicità. Questa felicità è considerata un'attività dell'anima, una *energeia*, basata sulla pratica delle virtù etiche. Questo percorso è in linea con la ricerca dell'*eudaimonia*, una forma di realizzazione basata sull'etica. Per raggiungere questa felicità esistenziale, l'educazione e la formazione svolgono un ruolo cruciale²⁶.

In questo contesto, secondo Aristotele essere felici significa valorizzare le proprie risorse e portarle a un livello superiore. In altre parole, essere felici

²⁵ Di Profio L., *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Mimesis, Milano 2020, pp. 122-128

²⁶ *Ibidem*

significa diventare la migliore versione di sé stessi. Questo processo di auto-miglioramento si basa sulla comprensione della propria natura e sulla crescita personale.

È con questa finalità generale che i dirigenti hanno mosso la loro progettualità cercando di adottare come principio fondamentale quello di offrire a tutti la possibilità di realizzare il proprio ideale di vita e raggiungere la propria concezione di qualità della vita. La priorità rimane quella di garantire a tutti i mezzi essenziali necessari per raggiungere una completa realizzazione umana attraverso un'uguaglianza di opportunità in un senso ampio.

Le proposte progettuali hanno, di fatto, cercato di mettere in pratica quelle finalità che sono intrinseche del concetto di *apprendimento continuo* e fondamentali per un'utenza così fragile, vulnerabile a forte rischio di emarginazione sociale come quella dei CPIA: migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale.

Più in generale, se la disaffezione prodotta dall'insuccesso scolastico e dalle bocciature, l'adozione di un modello pedagogico che non dà sufficientemente spazio alle pratiche dell'accoglienza e dell'orientamento in itinere dello studente e nemmeno riconosce e valorizza adeguatamente le attitudini e le risorse di ciascun apprendente possono essere identificate come cause dell'abbandono scolastico, l'impegno dei dirigenti dei CPIA è consistito nella progettazione di scelte didattiche extracurricolari, di supporto e di integrazione, fortemente caratterizzate dalla centralità del soggetto in apprendimento, implementando un'organizzazione didattica, caratterizzata dalla modularizzazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento, dal riconoscimento delle competenze già in possesso degli studenti, dalla personalizzazione dei piani di studio, da pratiche didattiche mirate allo sviluppo di competenze più che di conoscenze (anche prevedendo il rafforzamento del collegamento tra la scuola e il mondo del lavoro), da un uso differenziato e allargato oltre l'orario delle lezioni, degli spazi e delle strutture scolastiche, permettendo agli studenti l'utilizzo esteso di laboratori e biblioteche, da azioni di supporto didattico messe in atto dai docenti.

Bibliografia

Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Eurosia, Roma 2022.

- Bolasco S., *Analisi di interviste aperte mediante metodi testuali. Un'indagine sulla Sardegna*, in A. Tuzzi (Ed.), *Dall'intervista alla notizia. Le interviste nell'indagine sociale e nell'informazione pubblica*, Sapere Edizioni, Brescia 2001.
- Bolasco S., *Analisi multidimensionale dei dati. Metodi, strategie e criteri di interpretazione*, Carocci Editore, Roma 2010.
- Bolasco S., *Integrazione statistico-linguistica nell'analisi del contenuto*, in B. Mazzara (Ed.), *Metodi qualitativi in Psicologia Sociale. Prospettive teoriche e strumenti operativi*, Carocci Editore, Roma 2002, pp. 329-342.
- Bolasco S., *L'analisi informatica dei testi*, in L. Ricolfi (Ed.), *La ricerca qualitativa*, Nuova Italia Scientifica, Firenze 1997.
- Bolasco S., *L'analisi automatica dei testi. Fare ricerca con il text mining*, Carocci Editore, Roma 2013.
- Bolasco S., Morrone A., Baiocchi F., *A Paradigmatic Path for Statistical Content Analysis Using an Integrated Package of Textual Data Treatment*, in M. Vichi, O. Opitz (Eds.), *Classification and Data Analysis. Theory and Application*, Springer-Verlag, Heidelberg 1999, pp. 237-246.
- Colosio O., *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*, collana "I Quaderni della Ricerca", Loescher Editore, Torino 2015.
- Commissione Europea, *Documento di riflessione. Verso un'Europa sostenibile entro il 2030*, Bruxelles 2019.
- Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza* {SWD(2020) 121 final} - {SWD(2020) 122 final}.
- MIUR, D.Dip. 39/21. *Contrasto alla povertà e all'emergenza educativa* (data consultazione 23/09/2023: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+Dipartimentale+prot.+n.+39+del+14+maggio+2021.pdf/3f14f558-89dd-60d3-f239-540d4549fa15?version=1.0&t=1621005394848>)
- De Carli S., *Lotta alla dispersione scolastica, il diavolo sta nei dettagli*, intervista a Marco Rossi Doria, in «Rivista online Vita», 7 settembre 2023 (data consultazione 23/09/2023: <https://www.vita.it/lotta-alla-dispersione-scolastica-il-diavolo-sta-nei-dettagli/?fbclid=IwAR1sliOUCukPaWy-ApleuK8odFVs2U46afU6qQ7lnJ3xTW8aTF4fydMaL8U>).
- Di Pinto G., *I CPIA. Una risposta possibile all'evoluzione dell'istruzione degli adulti*, STAMEN, Roma 2020.
- Di Profio L., *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Mimesis, Milano 2020.
- Giuliano L., La Rocca G., *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*, Led, Milano 2008.
- Giuliano L., *Preparazione e modifica del corpus: Textpad*, LED ONLINE, Milano 2004.
- ISTAT, *Noi Italia in breve 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Noi Italia 2023.

- Marescotti E., *Il significato dell'Educazione degli Adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Anicia, Roma 2013.
- MIUR, *Linee Guida per l'orientamento. DM 328/22* (data consultazione 23/09/2023: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/do2014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208>)
- MIUR, D.Dip. 82/21 – *Realizzazione di iniziative progettuali aventi ad oggetto “Percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta” da parte dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* (data consultazione 23/09/23: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Avviso+ex+L.+440+Percorsi+di+garanzia+delle+competenze+della+popolazione+adulta.pdf/64b45560-cae8-1601-7b0a-cf57d8bed19?version=1.0&t=1634882846226>)
- MIUR, D.M. MI 48/21 *Criteria e parametri per l'assegnazione diretta alle istituzioni scolastiche* (data consultazione 23/09/2023: https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000048.02-03-2021.pdf/dbb17a94-f447-c94d-3656-9aef445597d9?version=1.0&t=1620397661725).
- MIUR, *Linee guida per la realizzazione dei Percorsi di Garanzia delle Competenze della Popolazione Adulta* (data consultazione 23/09/2023: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Linee+Guida.pdf/a37f48be-1bb9-a472-fofd-b6fcb9466905?version=1.0&t=1665071911562>).
- MIUR, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* (data consultazione 23/09/2023: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg>)
- Niglas K., *Combining quantitative and qualitative approaches*. European Conference on Educational Research, Edinburgh, 20-23 September 2000.
- Pappalardo V., *Le parole del significato. L'apporto dell'Analisi Automatica del Testo alla Ricerca Sociale*, Tesi di Dottorato, Università di Firenze, 2011.
- Porcaro E., Rubinacci A. (Eds.), *Dossier CPIA. Largo ai CPIA: scuole di cittadinanza e benessere per adulti italiani e stranieri*, Ridap-Tuttoscuola, Roma 2022.
- Save The Children, *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Save the Children Italia Onlus, Roma 2022.
- Tuzzi A., *L'analisi del contenuto. Introduzione ai metodi e alle tecniche di ricerca*, Carocci Editore, Roma 2003.

ESPERIENZE E CASI DI STUDIO

Paolo Bianchini¹ e Giulia Guglielmini²

Nuovi modelli di leadership e contrasto alla dispersione: il ruolo dei DS e la metodologia del “Provaci ancora Sam” nel contesto territoriale di una grande città

Parole chiave: Leadership nuanced, inter-professionalità, docenti, educatori, Provaci ancora Sam

Nell'arginare la dispersione nei suoi molteplici aspetti, in Italia, sebbene non siano mancati gli interventi normativi e ultimamente neppure le risorse, i risultati stentano ad arrivare. Eppure, ormai esiste una certa consapevolezza in letteratura riguardo alle azioni efficaci contro la dispersione scolastica. Oltre a risorse e politiche adatte, è ormai accertato che la partita si gioca all'interno delle scuole. È, quindi, necessario l'intervento consapevole e competente del DS, che non deve solo applicare le norme, ma anche dettare le linee programmatiche e d'intervento a cui devono ispirarsi i docenti, adottando uno stile di “leadership nuanced”. È questo uno degli ambiti in cui si sta muovendo il progetto *Provaci ancora Sam*, dove i DS sono coinvolti nella progettazione, gestione e implementazione delle attività, il cui obiettivo è proprio sperimentare nuove modalità per fare fronte alla dispersione esplicita e implicita.

Keywords: *Leadership nuanced, inter-professionalism, teachers, social educators, Provaci ancora Sam*

Despite the many regulatory interventions and lately even the resources in Italy the results of curbing dispersion are struggling to arrive. Yet, there is now a certain awareness in literature regarding effective actions against early school dropout. In addition to suitable resources and policies, it is now established that the game is played within the schools. The conscious and competent intervention of the school director is therefore necessary, who must not only apply the rules, but also dictate the programmatic and intervention lines that the teachers must take inspiration from, adopting a "nuanced leadership" style. This is one of the areas in which the Provaci ancora Sam project is moving, where the school directors are involved in

¹ Professore ordinario, Università di Torino.

² Dirigente Scolastica, presidente della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo.

planning, managing and implementing the activities, whose objective is to experiment with new ways of facing explicit and implicit dispersion.

Introduzione

Un insegnante e direttore scolastico ante-litteram, passato alla storia per la sua attenzione e capacità di educare e istruire “gli ultimi”, in un celeberrimo testo ha posto a tutti gli insegnanti una domanda ineludibile, ieri come oggi: «qualche volta viene voglia di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più la scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile. E voi ve la sentite di fare questa parte nel mondo? Allora richiamateli, insistete, ricominciate tutto da capo all’infinito a costo di passar da pazzi. Meglio passar da pazzi che essere strumento di razzismo»³.

Quella domanda, nell’Italia del Secondo Dopoguerra così come oggi è purtroppo ancora attuale e ci impone di pensare che cosa fare nei confronti degli “ultimi”, di quelle ragazze e di quei ragazzi che faticano a frequentare la scuola e che, anche quando riescono a uscirne con un diploma o una qualifica, spesso hanno imparato molto meno di quanto hanno appreso i loro coetanei più fortunati e comunque non abbastanza per prendere parte pienamente alla vita sociale e politica delle loro comunità.

1. Vecchie e nuove forme di dispersione

Che la dispersione scolastica sia un problema diffuso nel nostro Paese lo dimostrano impietosamente i dati: secondo il Ministero dell’Istruzione e del Merito, oggi, 23.000 alunni sono “a rischio dispersione” nella scuola secondaria di primo grado e 112.000 nella secondaria di secondo grado. I dati nazionali riportano, inoltre, che la percentuale di abbandono scolastico degli allievi stranieri negli ultimi anni è stata cinque volte superiore allo stesso fenomeno osservato negli studenti italiani. In particolare, sono a rischio i nati all’estero. Inoltre, una quota ancora più ampia di studenti termina il ciclo di studi obbligatorio, ma ne esce con saperi talmente fragili e superficiali da dimenticarli poco dopo il conseguimento del diploma, dando vita al fenomeno recentemente

³ Don Milani, *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano 2017, p. 15

definito “dispersione implicita”. La dispersione implicita è per certi versi molto più difficile da affrontare rispetto a quella esplicita e non solo perché con quest’ultima abbiamo imparato a fare i conti in oltre un secolo e mezzo di storia della scuola nazionale, contrastandola nelle varie forme dell’analfabetismo, delle mancate frequenze, dell’abbandono scolastico e di altre modalità di aperto rifiuto della scuola. La dispersione implicita rimanda a concetti ben noti, in realtà, da alcuni decenni e sino a poco fa catalogati sotto l’etichetta di “analfabetismo funzionale” o “di ritorno”, ma interroga il sistema scuola molto più di questi ultimi. Infatti, tale definizione poggia sulla consapevolezza, acquisita grazie a decenni di raccolta e analisi dei dati sulle performance scolastiche, che gli studenti “dispersi implicitamente” frequentano la scuola senza quasi venirne toccati. La attraversano senza farsi coinvolgere e ne escono poco istruiti, soprattutto se si pensa alla quantità di ore che vi hanno passato e alla mole di informazioni che avrebbero dovuto ricevere.

Un altro aspetto che non va taciuto è che le ricerche e i dati ministeriali e delle agenzie nazionali e internazionali che si occupano di monitoraggio e valutazione del sistema scolastico forniscono informazioni abbastanza precise sugli “ultimi” di oggi: per quanto riguarda la relazione con il livello socioeconomico delle famiglie, quasi un alunno quindicenne su due (47%) appartenente al primo e più disagiato quinto dell’indice socioeconomico non raggiunge il livello minimo di competenza in lettura, otto volte tanto rispetto a un coetaneo che cresce in una famiglia dell’ultimo e più agiato quinto (6%)⁴. Il *Rapporto Invalsi 2022*, poi, nell’analizzare i fattori che incidono sui livelli di competenza raggiunti nelle tre prove (italiano, matematica ed inglese) che fotografano nel tempo i progressi degli studenti, individua come molto influenti sulle possibilità di successo il genere, il percorso e l’indirizzo di studio, il background sociale e migratorio, le caratteristiche del territorio di appartenenza. Inoltre, emerge che al termine della scuola secondaria di secondo grado il 7,1% di studenti italiani ottiene un titolo di studio senza possedere le competenze previste dopo 13 anni di scolarizzazione.

Non è, dunque, errato sostenere, d’accordo con il rapporto dell’OCSE *Education at Glance* del 2022, che la scuola italiana non è più ascensore sociale e che la selezione è “di classe”⁵. L’Italia si caratterizza come uno dei paesi a più bassa mobilità educativa in Europa. Un dato su tutti: soltanto l’8% dei giovani italiani tra i 25 e 34 anni con genitori che non hanno completato la scuola secondaria superiore ottiene un diploma

⁴ Cfr. MIUR, *Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa*, Roma, 2018, p. 29. Disponibile online in <http://www.miur.gov.it> (consultato in data 24/09/2023).

⁵ OECD, *Education at a Glance 2020*. OECD Indicators. OECD Publishing, Paris 2020.

universitario (la media OCSE è del 22%). La percentuale sale al 32% tra i giovani con genitori con un livello d'istruzione secondario, e raggiunge il 65% tra coloro i quali hanno genitori con diploma universitario. Sono dati allarmanti, che ci parlano di un Paese nel quale è la "lotteria della natura", e non il talento, a determinare i percorsi educativi e di vita dei ragazzi⁶.

2. Una grande responsabilità: la scuola come servizio e il contrasto alla dispersione

La dispersione scolastica costituisce un tema di notevole rilievo in quanto non ha solo a che vedere con il successo scolastico e formativo, ma incide profondamente sugli strumenti che cittadini e cittadine di domani possiederanno per partecipare pienamente alla vita dello Stato. Nel tentativo di arginare un fenomeno che ha origini antiche e che muta spesso volto, l'Unione europea si è posta come traguardo la soglia del 10% alla fine del 2020. Tuttavia, molti Paesi, tra cui l'Italia, risultano inadempienti⁷. Eppure, non si può dire che siano mancati gli interventi normativi e ultimamente neppure le risorse (si pensi, solo per citarne alcuni, al DPR 275/99, al DPR 165/01 e più recentemente alla Legge 107/15 e al Dcr 162/17).

I Paesi che hanno ottenuto i migliori risultati si caratterizzano non solo per aver adottato almeno alcune delle azioni la cui efficacia è attestata anche in letteratura (come monitoraggio e tutoraggio precoci degli allievi che mostrano livelli di apprendimento non adeguati ai traguardi curricolari, formazione specifica per docenti sul tema della dispersione, supporto e sostegno per dirigenti e docenti di scuole a rischio, tutoraggio personalizzato, attività extracurricolari di qualità, azioni a supporto delle famiglie, misure anti-segregazione nella formazione delle classi), ma soprattutto per aver operato in funzione della loro effettiva realizzazione. La partita si gioca, infatti, quotidianamente nelle scuole: in quel contesto, è necessario l'intervento consapevole e competente del Dirigente Scolastico. Il suo compito è sia quello, per altro fondamentale, di applicare le norme, sia di mettere in campo adeguate competenze gestionali e organizzative, dettando le linee programmatiche e d'intervento a cui devono ispirarsi i docenti e il personale amministrativo⁸.

Le Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea sui percorsi per il successo scolastico del 28 novembre 2022 individuano come priorità

⁶ A. Cree, A. Kay e J. Steward, *The Economic & Social Cost of Illiteracy: A Snapshot of Illiteracy in a Global Context*, The World Literacy Foundation, Melbourne 2012

⁷ S. Baggiani e A. Mochi, *I sistemi scolastici europei al traguardo del 2020*, Unità Italiana di Eurydice, 2020

⁸ T. Agasisti (Ed.), *Management educativo alla prova. Lezioni dai Dirigenti Scolastici durante l'emergenza Covid-19*, Guerini, Firenze 2020

strategica migliorare la qualità, l'equità, l'inclusione e il successo per tutti nell'istruzione e nella formazione. Tra le numerose misure di prevenzione declinate è decisamente significativo e interessante richiamare qui quella che prescrive di «*permettere ai dirigenti scolastici e ai comitati direttivi di godere di livelli sufficienti di autonomia nei processi decisionali, associata a una forte assunzione di responsabilità*».

Anche l'impianto normativo che in Italia definisce il ruolo del dirigente scolastico con grande rigore procedurale, il DPR 165/01, in alcune parti dell'articolo 25, sostiene fortemente la dimensione educativa che è strategico integrare nelle azioni di governance. È da questa vision che è possibile ipotizzare un contributo scientifico al ruolo della dirigenza nella scuola per quanto riguarda la dispersione scolastica implicita ed esplicita. Alcune parole dei Commi 2 e 3 del sopracitato DPR 165/01 sono particolarmente efficaci nel definire i collegamenti tra il contrasto ai fenomeni di abbandono precoce della scuola e la pianificazione organizzativa che il/la preside deve attuare nel suo istituto in quanto:

- è responsabile dei risultati del servizio
- organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza ed efficacia
- promuove interventi per assicurare la qualità del servizio, [...] per la libertà di insegnamento intesa come libertà di ricerca ed innovazione metodologica e didattica [...] e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni

La riflessione che si vuole proporre è relativa proprio ad alcune delle parole della norma che insieme costituiscono il quadro di riferimento principe per l'agenda di ogni dirigente scolastico dal lontano 2001.

Anche secondo le già citate Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 2022 i risultati del servizio e la sua stessa efficacia possono essere considerati come variabili strutturali per misurare l'andamento della capacità formativa di ogni scuola: una prima riflessione evidenzia che è necessario disporre di misure differenziate in merito alla combinazione coerente ed equilibrata di "prevenzione, intervento mirato e compensazione".

Come finalità generale il servizio dovrà, quindi, rispondere ai differenti bisogni di allieve e allievi coniugando la creazione di ambienti inclusivi e misure universali con azioni individualizzate per gruppi di discenti ad alto rischio di insuccesso formativo.

Esistono, infatti, processi di pianificazione, strumenti organizzativi e procedurali che aiutano la dirigenza scolastica a dare coerenza alle finalità educative dei vari soggetti che operano a scuola come docenti,

collaboratori scolastici, personale amministrativo, genitori, alunne ed alunni.

Partiamo dalle azioni di governance dell'area della prevenzione: gli alunni e le alunne possono attraversare periodi difficili della loro vita personale, familiare, sociale e scolastica. Risulta fondamentale individuare precocemente e tempestivamente qualsiasi segnale di disagio socio-emotivo, fisico e psicologico, disimpegno e demotivazione.

La questione delle assenze, delle entrate e uscite in differente orario, è sicuramente una prima evidenza che deve essere valutata e trattata con grande rigore e attenzione: è possibile, infatti, istituire sistemi di monitoraggio e allarme precoce in collaborazione con le famiglie, andando ad approfondire la tipologia di assenza: saltuarie – la più pericolose –, regolari, a seguito di precise tipologie di eventi personali (la prima ora, nelle ore di una determinata disciplina, il lunedì, etc.), di lungo periodo, assenze di cui non si conosce la motivazione.

In generale, è significativo individuare a livello di collegio docenti criteri per implementare procedure semplici ma capaci di garantire la dovuta attenzione ad alcuni segnali che potrebbero ostacolare lo sviluppo personale e il rendimento scolastico. Si pensi a indicatori come frequenza, esperienza e rendimento scolastici, comportamento, coinvolgimento dei genitori, impegno dello studente, fattori di vulnerabilità individuale e sociale. Si tratta di dati che possono permettere di intercettare possibili cambiamenti significativi, avere il tempo di approfondirne le motivazioni ed eventualmente attivare azioni correttive.

All'individuazione di segnali di disagio tramite monitoraggio che ogni team o consiglio di classe deve effettuare sistematicamente dovrebbe seguire una reazione immediata e l'attivazione da parte dei coordinatori della classe di flussi di comunicazione interni ed esterni, informali prima e formali successivamente, nonché l'avvio di processi e di linee di intervento inserite in un quadro di sostegno olistico e orientato alla comunità.

Favorire un approccio che coinvolga tutta la scuola e la orienti verso il successo formativo di tutti gli alunni e tutte le alunne è una misura che le ricerche di settore a livello europeo hanno dimostrato di produrre risultati importanti per il benessere ed il successo scolastico.

Sia l'organizzazione degli uffici per mezzo della pubblicazione della annuale Direttiva al Direttore dei servizi generali e amministrativi, sia una serie di sistemi di monitoraggio su indicatori specifici, possono sensibilizzare anche il personale amministrativo al problema della dispersione scolastica. Possono, ad esempio, essere messi in campo sistemi rigorosi di raccolta e analisi di dati, prevedendo una struttura di coordinamento (il Nucleo Interno Valutazione, NIV, è una concreta

possibilità) che regolarmente favorisca incontri di riesame della situazione complessiva e in cui si proceda alla lettura dei dati quantitativi e dei dati delle prove Invalsi; in particolare, la variabile che misura l'effetto scuola, proprio di Invalsi, e il Rapporto di Autovalutazione (RAV), per verificare i tassi di dispersione esplicita ed implicita del proprio istituto.

Con la pubblicazione formale dell'Atto di indirizzo che, ai sensi della L.107/15, comma 1, deve essere inviato al collegio docenti, è possibile, ogni anno, esplicitare e rafforzare la necessità di acquisire conoscenze, capacità e competenze per poter lavorare in modo efficace soprattutto con i discenti a rischio di esclusione, nonché di scarso rendimento, al fine di avviare nuove strategie didattiche e garantire l'individuazione precoce dei gruppi di discenti a rischio di abbandono. Allo stesso tempo, è anche indispensabile svolgere tali attività di prevenzione evitando fenomeni di stigmatizzazione, di "profilazione" intesa nel senso deteriore, ovvero capace di produrre effetti distorsivi dell'effetto pigmalione su tutto il personale scolastico e sulle famiglie.

Interessante può rivelarsi favorire la costruzione di reti di scuole e scambi tra il personale docente di altre scuole italiane e straniere, al fine di favorire l'apprendimento e il sostegno reciproco tra docenti, educatori e formatori e sviluppare l'autonomia professionale cercando di prevenire forme di pericolosa demotivazione.

In questo caso è il DPR 275/99 che all'articolo 7 individua la possibilità di "prevedere lo scambio temporaneo di docenti, che liberamente vi consentono, fra le istituzioni che partecipano alla rete i cui docenti abbiano uno stato giuridico omogeneo. I docenti che accettano di essere impegnati in progetti che prevedono lo scambio rinunciano al trasferimento per la durata del loro impegno nei progetti stessi, con le modalità stabilite in sede di contrattazione collettiva".

Inoltre, nell'ambito delle reti di scuole, possono essere istituiti laboratori finalizzati, tra l'altro, a realizzare:

- a) ricerca didattica e sperimentazione;
- b) documentazione, secondo procedure definite a livello nazionale per la più ampia circolazione, anche attraverso rete telematica, di ricerche, esperienze, documenti e informazioni;
- c) formazione in servizio del personale scolastico;
- d) orientamento scolastico e professionale.

Un ulteriore passaggio di una strategia integrata potrà essere incoraggiare attraverso un forte coinvolgimento del consiglio di istituto sul tema, con eventi di comunicazione e di formazione rivolti a tutta la comunità e la creazione di un gruppo di studio-lavoro misto (docenti e

genitori) sul benessere a scuola, individuando buone pratiche per sostenere ambienti sereni di apprendimento attivo e stili di vita sana.

In tal modo si potrà promuovere l'impegno attivo delle famiglie, favorendo la partecipazione alla vita scolastica di oggi, immaginando soluzioni più ampie e moderne oltre a quelle previste dai Decreti Delegati del 1974 (DPR 416/74): per esempio, ampliando gli orari di apertura della scuola, ottimizzando il calendario dei colloqui e delle riunioni, favorendo l'esplicitazione di bisogni, anche nuovi e a volte non facilmente comprensibili da parte dei genitori, istituendo indagini periodiche con questionari di valutazione del servizio, focus group, assemblee dei rappresentanti di classe e assemblee di classe. Coinvolgere le famiglie in attività di volontariato all'interno della scuola come club di lettura, sostegno ai compiti, presentazione di attività professionali, potrà essere un'ulteriore modalità per alimentare un ecosistema educativo reattivo.

3. Modelli di *leadership* ed ecosistema educativo

Altre azioni possono essere immaginate nel campo del cosiddetto "intervento mirato". La scuola, da tempo, viene descritta come un'organizzazione "a legami deboli", ambiente fluido in cui è indispensabile che il/la dirigente scolastico/a contestualizzi i suoi compiti e operi, sempre, per la costruzione sociale di una *leadership* coesa⁹. Tra i numerosi modelli di *leadership* proposti negli ultimi anni, oltre alla *leadership* situazionale, *leadership* educativa, *leadership* distribuita e *middle management*, o ancora alla *leadership* collaborativa, può risultare interessante guardare alla *leadership nuanced*: si tratta di una *leadership* rinnovata che Michael Fullan ridefinisce concependo il bene comune come fine umano autentico per favorire il cambiamento¹⁰.

La *leadership nuanced*, dal verbo "to nuance", si qualifica come una *leadership* che, attraverso percorsi mirati, sappia consapevolmente andare in profondità con "immersioni e riflessioni", indagando tutte le sfumature possibili attraverso:

- la riscoperta e la valorizzazione del senso vitale dell'educare (partecipazione, coprogettazione, realizzazione personale ed esistenziale delle persone, impegno, valutazione di impatto);

⁹ E. Mignosi, *L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola*, in "Studi sulla formazione", vol. 1, 2012, pp. 53-67

¹⁰ M. Fullan, *Dirigere una scuola. I sei segreti della leadership trasformativa*, Anicia, Roma 2012. La letteratura sulla "leadership nuanced" non è numerosa. Può essere utile ricordare qui un altro testo di M. Fullan, *Why Some Leaders Succeed and Others Fail*, Corwin, Thousand Oaks, 2018 e quello di D. L. Bickmore, M. A. Gawlik, *The Charter School Principal. Nuanced Descriptions of Leadership*, Rowman & Littlefield, Lanham, 2017

- le opportunità del digitale (educazione on-life, personalizzazione di apprendimento e insegnamento, nuove metodologie in contesti ibridi, utilizzo dei dati e Intelligenza Artificiale in dimensione etica);
- la *learning community* (che valorizzi competenze socio-emotive, relazionali e comunicative, motivazione, spirito di collaborazione e ricerca, capacità di animazione, per un miglioramento continuo e un dinamismo proattivo).

È possibile promuovere un ambiente scolastico improntato alla partecipazione e capace di coinvolgere i docenti nei processi decisionali della scuola e della classe anche incoraggiando l'utilizzo di pratiche collaborative multi e trans-disciplinari, l'organizzazione del tempo e dei tempi di apprendimento facendo riferimento alla teoria del carico cognitivo e coinvolgendo il terzo settore del territorio con le sue opportunità educative nell'apprendimento non formale.

Una dirigenza, quindi, che ambisce a un assetto valoriale forte, assume una nuova responsabilità sociale contro l'iniquità, trova nutrimento per un pensiero strategico e una visione olistica del proprio istituto, mettendo, o perseverando nel mettere, in atto una vera e propria riconfigurazione dell'organizzazione scolastica, promuovendo e sostenendo con forza interattività, confronto, autoanalisi, formazione in situazione, dinamiche informali, partecipazione, co-progettazione con la comunità educante.

Il diritto all'apprendimento degli alunni e delle alunne può essere, infatti, considerato un dovere per la dirigenza scolastica e per il corpo docente. Promuovere interventi per la qualità del servizio e il sostegno alla ricerca e all'innovazione didattica possono essere considerati come una modalità di attuazione di un diritto troppo frequentemente negato.

Anche insegnare tenendo conto delle differenze individuali e strutturando in aula uno *scaffolding* aperto ai più recenti principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL) come approccio che, incardinato nell'ambito delle cornici concettuali del Paradigma dei Diritti - espresso dalla *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità* - e del Paradigma bio-psico-sociale dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), è adatto a sostenere una metodologia inclusiva, flessibile ed efficace.

L'idea di fondo è che l'UDL permetta di strutturare ambienti di apprendimento che prevedono l'utilizzo delle nuove tecnologie per l'istruzione e la comunicazione attraverso una classificazione che ne considera la valenza cognitiva ed emotiva tramite esemplificazioni, identificazione di software e dispositivi di assistenza artificiale utili alla

realizzazione di mediatori didattici inclusivi, adattati e coinvolgenti: un innovativo paradigma di progettazione transdisciplinare adatto a tutte le possibili esigenze in classe e, quindi, altamente non escludente.

Un Curricolo di istituto e un Piano Triennale dell'Offerta Formativa realmente flessibili assumono una valenza decisamente favorevole a strutturare percorsi personalizzati e adatti ai livelli di partenza dei discenti: favorire la scelta di alcune parti specifiche dell'impianto curricolare da parte degli studenti e strutturare un orario scolastico in grado di permettere il lavoro per gruppi di livello disciplinare (ad esempio, con la contemporaneità delle ore di una stessa disciplina in classi parallele) sono alcune strategie che la L. 275/99 contempla in modo esplicito agli articoli 3, 4, 5 e 6, i quali prevedono autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

La programmazione e la realizzazione di interventi di orientamento integrati, continui e rispondenti ai bisogni reali di alunne ed alunni è una successiva fase di questa impalcatura volta a fronteggiare la dispersione scolastica con grande rigore.

Inoltre, nella scuola non è ancora diffusa una concezione dell'orientamento come processo diacronico-formativo incardinato nella didattica orientatrice: il focus delle attività di orientamento si riduce a quelle pratiche diffuse di natura sincronica finale e informativa, come gli *open day webinar* di presentazione dell'offerta formativa. È, piuttosto, l'orientamento formativo, con tutte le sue possibili declinazioni, che può favorire, sin dalle prime esperienze all'interno del sistema scolastico lo sviluppo di "competenze orientative" poste alla base della costruzione di un proprio progetto di vita personale e professionale. (Maria Luisa Pombeni-Dina Guglielmi, *Competenze orientative. Costrutti e misure*, in "GIPO – Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento", vol. 1/3-2000, pp. 26-37). Un "ecosistema educativo" può favorire la trasmissione di competenze quali la capacità di tenere sotto controllo il processo stesso evitando facili scivoloni nei momenti di transizione, e ancora di competenze che si apprendono in età evolutiva, nella scuola, in famiglia, nei diversi contesti formali, informali, non-formali¹¹.

Il protagonismo degli studenti è un'ulteriore leva che può favorire lo sviluppo di un'identità più consapevole e capace di prendere decisioni. Numerose attività sono prevedibili nel curricolo opzionale, non facoltativo, nel progettare eventi di carattere culturale e co-gestioni in alcuni periodi dell'anno, così come nell'avviare azioni di solidarietà e volontariato in sinergia con altri attori del territorio. Anche istituire il

¹¹ R. Indelicato, *L'ecosistema educativo e formativo tra bisogno di democrazia e sviluppo delle capabilities*, in «Formazione e insegnamento», vol. XX, n. 1, 2022, pp. 188-199

consiglio comunale dei ragazzi, pratica educativa che da molto tempo raccoglie successi di tipo inclusivo e formativo, permette la costruzione di un'impalcatura di condivisione vera e propria e di una rappresentazione non solo simbolica della possibile partecipazione attiva e rappresentativa dei giovani.

Inoltre, relativamente alle innovative ed impegnative possibilità di progettazione del collegio dei docenti è un passaggio delle *Raccomandazioni del Consiglio dell'unione Europea* che ci ricorda che “occorre anche prendere in considerazione il riconoscimento e l'apprezzamento (anche finanziario) per il lavoro dei docenti”: su questo tema anche il recente Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per il Comparto Scuola 2019/21 si esprime positivamente in merito all'importanza di valorizzare la formazione come parte integrante dell'orario di servizio degli insegnanti, quindi individua nella contrattazione integrativa di istituto uno strumento centrale a cui dare coerenza con l'impianto complessivo di governo della scuola.

Se ci dedichiamo alle azioni che hanno carattere compensativo, può essere lungimirante occuparsi delle forme di valutazione che, a partire dall'impianto normativo più recente, predispongono a una attenta riflessione tutti gli attori coinvolti: dirigente, docenti, famiglie. La valutazione degli studenti della scuola secondaria di I grado, ad esempio, come normata dal DL 62/17, all'art 6 sancisce che “nel caso di parziale o mancata acquisizione dei livelli di apprendimento in una o più discipline, il consiglio di classe può deliberare, con adeguata motivazione, la non ammissione alla classe successiva o all'esame conclusivo del primo ciclo”. È proprio nell'individuare i criteri per la possibile non ammissione che il collegio dei docenti deve – e non solamente può – rendere evidenti i principi e operare in modo attento e capace di favorire comunque il successo formativo.

L'autovalutazione dei discenti, a partire dalla scuola dell'infanzia, è parte integrante della valutazione formativa, l'unica “per l'apprendimento” e non “dell'apprendimento”, e si inserisce nelle misure atte a rendere evidenti dentro il sé, consapevolezza, conoscenze e competenze socio-emotive, motivazione ad apprendere.

4. Un esempio di contrasto alla dispersione scolastica esplicita e implicita: il progetto Provacì Ancora Sam di Torino

Il progetto Provacì Ancora Sam (d'ora in poi PAS) ha una storia trentennale¹². È stato inaugurato nel 1989 dalla Città di Torino con la Fondazione Compagnia di San Paolo e l'Ufficio Scolastico Regionale e ha coinvolto un numero sempre crescente di classi.

Nel corso del tempo, le finalità e le modalità d'intervento si sono evolute in maniera significativa. Nella fase per così dire "pionieristica", il "Progetto contro la dispersione scolastica" riguardava un solo quartiere con una popolazione fortemente svantaggiata. Le lezioni avvenivano non a scuola, ma in "scuolette per i drop-out", i docenti erano giovani volontari supportati da colleghi in pensione e l'esame veniva sostenuto nella scuola di provenienza. La prima svolta avvenne nel 1995, quando fu presentato al MIUR un progetto in base all'articolo 3 del DPR 419/1974, che prevedeva il coinvolgimento di 4 docenti nelle azioni volte a contenere il fenomeno della dispersione. Fu allora che il progetto "Recupero Terza Media" divenne "Provacì ancora Sam!", ispirandosi al protagonista dell'omonimo film di Woody Allen del 1972. Fu allora che prese di fatto avvio quello che ancora oggi è definito il progetto di "Tutela Integrata": gli studenti non sono più tenuti a sostenere l'esame di licenza media da privatisti, anche se non seguono le lezioni a scuola, ma in 4 centri messi a disposizione dalle circoscrizioni o dalle parrocchie, seguiti da équipes composte da insegnanti dell'IC di riferimento e da educatori.

Dall'anno scolastico 2000/2001, alle azioni di sostegno e recupero dei ragazzi e delle ragazze in situazione di abbandono scolastico si è affiancato un intervento cosiddetto di "prevenzione primaria", divenuto da subito prioritario per quantità di risorse impiegate e di scuole e studenti coinvolti. L'obiettivo era quello di intervenire nelle scuole secondarie di primo grado per evitare che si instaurassero condizioni sfavorevoli all'apprendimento e alla frequenza scolastica. Se in una prima fase l'intervento era specialmente rivolto alle classi dove erano presenti ragazzi difficili, oggi gli educatori agiscono non più sul singolo ma sull'intera classe, utilizzando perlopiù attività laboratoriali e modalità didattiche dinamiche, dopo averle concordate con i docenti. Inoltre, il "PAS preventivo" è stato esteso anche alla scuola primaria con un intervento verticale in continuità dalla IV elementare alla III media. Il PAS, quindi, tende ad essere sempre più rivolto al gruppo e meno ai casi singoli, per quanto complessi, a scuola e poi nelle associazioni. Oggi quella preventiva rappresenta l'azione principale del PAS, in quanto coinvolge 198 classi di 39 scuole e raggiunge circa 4.000 alunni, 1500 docenti e 250

¹² Sulla storia e l'organizzazione attuale del progetto cfr. P. Bianchini, V. Lucatello e P. Damiani, *Dall'andare a scuola all'andare bene a scuola: Le funzioni degli educatori nel progetto "Provacì ancora Sam" contro la dispersione scolastica*, in «Nuova secondaria», n. 2, ottobre 2021, pp. 147-164

educatori. Il numero aumenta ancora se si tiene conto che le metodologie del PAS sono state estese anche alle classi di 3 Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), in cui sono iscritti circa 400 tra ragazze e ragazzi ultra-quindicenni, seguiti da circa 30 docenti e 20 educatori appartenenti a 4 associazioni.

Infine, dall'anno scolastico 2020/21 è attivo il progetto "PAS Per Tutti", che estende a tutte le classi di tre istituti comprensivi collocati in contesti socioeconomici e culturali deprivati della città di Torino il progetto PAS (di norma attivo in 4 classi per scuola).

Nell'ambito del Progetto PAS la sperimentazione del "PAS Per Tutti" riprende ed estende a tutte le classi degli Istituti coinvolti, quarte e quinte della Scuola Primaria e a tutte le classi della Scuola Secondaria di primo grado, le metodologie didattico-educative del PAS. In particolare, in tutte le classi gli educatori intervengono per 4 ore settimanali e proseguono le loro attività con i ragazzi più fragili anche oltre il termine dell'orario scolastico all'interno delle associazioni. Docenti ed educatori co-progettano e co-gestiscono le attività didattiche ed educative: l'inter-professionalità è, infatti, uno dei caposaldi delle metodologie del PAS. Proprio la presenza di équipe interprofessionali costituite da educatori, insegnanti ed operatori dei Servizi Sociali del territorio permette di creare micro-patti educativi in cui sia il lavoro con i singoli allievi sia quello con la classe prevedono il continuo scambio e la co-progettazione tra diverse figure professionali, ognuna con il suo specifico ruolo, ma in maniera coordinata e convergente. La finalità della sperimentazione è quella di favorire il miglioramento degli apprendimenti di base irrinunciabili e lo sviluppo delle competenze socio-emozionali di alunne e alunni attraverso l'innovazione didattica. Ciò significa provare a prevenire la dispersione scolastica esplicita e implicita, anche nel delicato passaggio tra Scuola Primaria e Scuola Secondaria di primo grado, favorendo l'integrazione tra realtà scolastica e realtà extrascolastica e creando condizioni di dialogo costante per sostenere il processo di crescita personale e il successo scolastico e favorire il processo di apprendimento delle competenze irrinunciabili del primo ciclo d'istruzione. In questo contesto, gli enti promotori del progetto, le scuole e associazioni sono coinvolti per co-costruire, progettare, realizzare e monitorare azioni e processi coerenti con gli elementi caratterizzanti il PAS. La sperimentazione della metodologia PAS si integra nel curriculum di istituto e prevede l'impiego degli strumenti progettuali, didattici e valutativi già presenti nella scuola (PTOF, RAV, Piano di Miglioramento, Rendicontazione Sociale, Piani personalizzati PdP) in una prospettiva di innovazione metodologico-

didattica e di arricchimento delle azioni di contrasto all'insuccesso scolastico.

5. Leader sul campo: il ruolo dei DS nel PAS per tutti

I DS dei tre IC del PAS per tutti hanno svolto una continua funzione di guida all'interno dei loro istituti per quanto riguarda le azioni di contrasto alla dispersione implicita ed esplicita. In primo luogo, sono stati chiamati a fare una scelta culturale e per così dire "politica" nel momento in cui hanno accettato l'invito a partecipare a un progetto impegnativo come il PAS per tutti. Infatti, hanno dovuto assumersi in prima persona la responsabilità del progetto all'interno delle loro scuole sia con i docenti che con le famiglie. Si tratta di una incombenza di non poco conto, in quanto la presenza di educatori in tutte le classi della scuola, a detta degli stessi protagonisti, ha cambiato l'immagine che della scuola hanno i ragazzi e le famiglie: grazie alla continuità e all'estensione del loro lavoro, gli educatori non vengono percepiti come figure estemporanee o occasionali, ma come professionisti che hanno pari dignità rispetto ai docenti, pur con funzioni e competenze diverse. Affinché maestri e professori accettassero di condividere parte del loro tempo di lavoro – e del loro "potere" – con gli educatori era necessario che i dirigenti avessero per primi abbracciato senza remore il progetto. Quello dell'ingresso in aula di altri professionisti oltre ai docenti è un tema di non poco conto, che ha un impatto significativo sul funzionamento della classe e sulla percezione del lavoro dell'insegnante che hanno sia i docenti sia i ragazzi. Deve, dunque, essere preparato e organizzato, non può essere improvvisato. Deve avere un mandato dall'alto, deve, cioè, essere istituzionalmente riconosciuto e programmato. Per questo, i dirigenti a inizio anno hanno presentato nel dettaglio il progetto sia nei collegi docenti sia ai genitori. Gli insegnanti sono stati caldamente invitati a prendere parte al progetto, conservando naturalmente la libertà di aderirvi o meno. Potevano, quindi, scegliere se accogliere gli educatori e, se sì, per quante ore, sino a un massimo di 4 ore settimanali. Il primo anno della sperimentazione, nelle tre scuole che hanno preso parte alla sperimentazione, il 90% dei collegi docenti e dei team ha aderito all'offerta e ha organizzato in varie forme e modalità il lavoro in aula con gli educatori per 4 ore settimanali. Solo il 10% delle classi ha scelto di avvalersi degli educatori per un numero di ore inferiore a 4, motivando per lo più tale scelta con il bisogno di sperimentare una nuova modalità di lavoro. Alcuni collegi, invece, hanno manifestato una palese resistenza ad accogliere una figura professionale nuova in classe. Tali resistenze sono poi venute

meno nella seconda annualità della sperimentazione, quando tutte le classi delle tre scuole sono passate al massimo delle ore di attività educative. Se tale cambiamento è in buona parte attribuibile alla capacità di educatrici ed educatori di “entrare in classe” con delicatezza e farsi apprezzare come validi partner nella programmazione e gestione delle lezioni, è innegabile che anche i DS abbiano svolto un ruolo importante, dialogando con gli insegnanti, specie in relazione a situazioni di difficoltà, partecipando a molti consigli di classe e sostenendo pubblicamente l'utilità del lavoro degli educatori.

I DS hanno sostenuto e promosso il PAS per tutti nelle loro scuole anche con altre azioni: hanno attivamente aderito alle attività di monitoraggio e valutazione, partecipando ad almeno due incontri all'anno nei quali, oltre a discutere dei dati emersi, hanno portato temi e problemi il cui superamento è risultato utile non solo per i loro istituti, ma per la sperimentazione nel suo complesso e per le altre scuole partecipanti; hanno nominato e mantenuto contatti costanti con i docenti referenti del progetto per le scuole primarie e secondarie di primo grado, oltre che con l'educatore di riferimento indicato dall'associazione; si sono prestati ad affrontare puntualmente e tempestivamente situazioni problematiche emerse nel corso della sperimentazione. Un caso su tutti crediamo che valga la pena di essere brevemente citato: nelle classi medie di uno dei tre IC partecipanti al progetto, al termine della prima annualità, si era registrato un numero di bocciature pressoché uguale a quello dell'anno precedente, quando non era attivo il progetto. Poiché lo scopo principale del PAS per tutti è quello di ridurre l'insuccesso scolastico e uno degli indicatori è proprio il numero di studenti fermati agli scrutini, il dato è stato immediatamente sottoposto all'analisi di un gruppo di lavoro condotto dalla dirigente e composto, oltre che da docenti ed educatori, anche da supervisori dell'ente promotore. L'obiettivo del gruppo di lavoro nel corso della seconda annualità è stato capire se le bocciature dell'anno precedente avessero sortito effetti positivi sull'andamento scolastico degli studenti ripetenti, attivando contemporaneamente tutti quegli interventi che avrebbero potuto sostenerli nello sforzo di ripetere l'anno con maggiore successo. Si è lavorato, dunque, nella direzione di mettere gli allievi nelle condizioni di non reiterare l'esperienza fallimentare dell'anno precedente e, contemporaneamente, è stata avviata una riflessione complessiva, che ha coinvolto tutto il personale docente su un tema che può apparire scontato, ma che in realtà non lo è: a che cosa serve e quando è utile una bocciatura? Tale domanda può contribuire ad acquisire consapevolezza sull'importanza di un uso accorto della bocciatura. Nella fattispecie, dei 19 ragazzi bocciati nella prima annualità

uno solo è stato nuovamente fermato e per lui, d'accordo con la famiglia, è stato pensato un percorso apposito per l'anno successivo. Inoltre, nel secondo anno di sperimentazione del progetto, le bocciature sono state dimezzate, scendendo da 19 a 9 e soprattutto nei consigli di classe sono diventati più abituali attenzione e interventi preventivi a sostegno dei ragazzi più in difficoltà.

Sono azioni irrealizzabili senza la concreta e continuativa azione dei DS. Il loro contributo, in termini di operatività e riflessività, si sta rivelando determinante non solo nella realizzazione della metodologia del PAS, ma pure nel garantirne l'integrazione con le altre risorse di cui dispongono le scuole, operando, così, in funzione del suo consolidamento. Non si tratta, infatti, di aggiungere nuove incombenze ai già oberati dirigenti, ma di sostenerli in quello che è il principale servizio che il sistema scolastico può rendere al Paese: far andare (bene) a scuola i ragazzi.

Bibliografia

- Agasisti T. (Ed.), *Management educativo alla prova. Lezioni dai Dirigenti Scolastici durante l'emergenza Covid-19*, Guerini, Firenze 2020.
- Baggiani S., Mochi A., *I sistemi scolastici europei al traguardo del 2020*, Unità Italiana di Eurydice, 2020.
- Bianchini P., Lucatello V., Damiani P., *Dall'andare a scuola all'andare bene a scuola: Le funzioni degli educatori nel progetto "Provaci ancora Sam" contro la dispersione scolastica*, in «Nuova secondaria», n. 2, ottobre 2021, pp. 147-164.
- Bickmore D. L., Gawlik M. A., *The Charter School Principal. Nuanced Descriptions of Leadership*, Rowman & Littlefield, Lanham, 2017.
- Cree A., Kay A., Steward J., *The Economic & Social Cost of Illiteracy. A Snapshot of Illiteracy in a Global Context*, The World Literacy Foundation, Melbourne 2012.
- Indellicato R., *L'ecosistema educativo e formativo tra bisogno di democrazia e sviluppo delle capabilities*, in «Formazione e insegnamento», vol. XX, n. 2, 2022, pp. 188-199.
- Fullan M., *Dirigere una scuola*, Anicia, Roma 2012.
- Fullan M., *Why Some Leaders Succeed and Others Fail*, Corwin, Thousand Oaks, 2018
- Milani don L., *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano 2017.
- OECD, *Education at a Glance 2020. OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris 2020.

Charlotte Kohlloffel, Alessandro Monchietto*

How to tackle school dropout and promote inclusion: the experience of the city of Turin

Parole chiave: leadership scolastica, formazione degli insegnanti, dispersione scolastica, istruzione superiore, rete territoriale.

Questo contributo esplora un caso studio, ovvero una rete territoriale recentemente istituita in Piemonte per promuovere l'inclusione e contrastare la dispersione scolastica. In particolare, si focalizza sulla collaborazione sinergica tra dirigenti scolastici, insegnanti e l'Università di Torino. La letteratura evidenzia il ruolo cruciale dei dirigenti scolastici nel promuovere l'istituzione di partenariati e sostenere la formazione continua e mirata del personale docente. Viene descritto un percorso universitario specifico, sviluppato all'interno di questa rete in risposta ai bisogni territoriali identificati dai dirigenti scolastici, come esempio di prassi collaborativa e dialogica tra le agenzie educative. Questa ricerca offre una prospettiva approfondita su come tale rete possa servire da modello per altre iniziative simili, sostenendo l'importanza di una collaborazione interistituzionale orientata a sostenere l'avanzamento dell'inclusione e ridurre la dispersione scolastica.

Keywords: school leadership, teacher training, school dropout, higher education, local network.

This paper presents a case study of a local network in Italy that has been recently established and that aims at enhancing school inclusivity and contrasting school dropout. The local network has been built between school principals, teachers and the University of Turin. In fact, from a School Improvement perspective and aligned with Three Years Educational Offering (PTOF) objectives, school leadership plays a crucial role in promoting effective ongoing training of the staff, who is the agent of change that can tackle school dropout via the direct relationship with the students. Each school leader develops personal projects and techniques to best fulfill this task but, in most cases, they build their own experience in solitude. To address this isolation and educational emergencies, it is essential that all the local agents actively engage with school principals and create the conditions to establish virtuous partnerships. We here describe the theoretical bases on which upon this network has been established and some reflections on the first enactment of the pilot project. In particular, an HE programme, that we hereby present, was collaboratively designed to meet the local needs expressed by school leaders.

* PhD students, Department of Philosophy and Educational Sciences, University of Turin. The article is the result of the authors' scientific collaboration. For the purpose of identification of parties, where required, it is specified that § 2, 3, 4 are to be attributed to Charlotte Kohlloffel; § 1, 5, 6 are to be attributed to Alessandro Monchietto. The conclusions are the result of the collaboration of both authors.

Introduction

In Italy, a comprehensive reform of teacher training programmes is underway to meet the demands of a changing society. This is especially crucial given the challenges posed by the COVID-19 pandemic, which have further exacerbated existing disparities in the educational system. According to the Italian National Institute of Statistics¹, socio-economically disadvantaged students, non-native speakers, or disabled students still face many struggles accessing and participating in school activities. This is reflected in the rising rates of school dropouts and failures, as well as declining levels of learning².

It is important to underline that the equalizing action of school can be effective only if pupils from different socio-economic and ethnic backgrounds have equal access to the same schools. If school segregation is high, the school may be formally open to all students but not equally accessible to all of them, thereby limiting its ability to provide equal opportunities³.

Referring to the matter of exclusion in education, it is crucial to consider various factors beyond socio-economic conditions. For example, ethnic minorities, women, or disability, can contribute to marginalization and reduce educational opportunities⁴. To mitigate these challenges, it is necessary to provide teachers with theoretical and practical tools that are suitable for their daily working environment⁵. By employing a didactical methodology in a workshop mode that emphasizes student participation, teachers can effectively enhance academic success. Ultimately, the objective is not only to strengthen the theoretical and operational abilities of teachers, but also to promote inter-professional collaboration and exchange, resulting in more comprehensive and impactful educational interventions. This is especially where the contribution of school leadership is required: to promote the equipment of its staff in order to have in the most capillary way the competence to address the different and varied students' needs.

¹ Italian National Institute of Statistics [ISTAT], *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità* – A.S. 2020-21, Roma 2021

² Save the Children Italia, *Promuovere la partecipazione giovanile nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, Roma 2022; R. Ricci, *L'editoriale, La dispersione scolastica implicita*, INVALSI OPEN, 2019

³ Caritas Italiana, *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Edizioni Palumbi, Teramo 2022; C. Pacchi, C. Ranci, *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano 2017

⁴ V. Migliarini, C. Stinson e D.I. Hernandez-Saca, "It feels like living in a limbo": exploring the limits of inclusion for children living at the global affective intersections of dis/ability, language, and migration in Italy and the United States, in S.A. Annamma, B. Ferri & D. Connor (Eds.), *DisCrit Expanded: Reverberations, Ruptures, and Inquiries*, Teachers College Press, New York 2022

⁵ C. Tino, M. Fedeli., *I bisogni formativi dei docenti nella complessa realtà scolastica di oggi*, in «*Italian Journal of Educational Research*», vol. 14, n. 7, 2015, pp. 265-286

1. School dropout: a disturbing phenomenon with blurred lines

School dropout is a broad-spectrum, multifactorial and *kaleidoscopic* phenomenon⁶, meant as a situation whose causes but also effects are difficult to identify, if not after quite a while: such complexities make it difficult to intervene and prevent school dropout, even leading up to discourage any measure or action and to ignore it, making school dropout an uncontrollable conundrum with blurred lines.

As a matter of fact, it is much more than the visible act of leaving school prematurely: it begins with indicators such as academic failure, grade retention, truancy and school refusal⁷. Unfortunately, these signs are often inadequately addressed in prevention and intervention efforts. Despite decades of research and numerous contextual experiences, school dropout remains a pressing concern for school systems and governments, resulting in isolated grants and policies that struggle to become authentically structural. Even the National Recovery and Resilience Plan (PNRR) itself aims to lead into systematic and structural interventions, within the fourth Mission, Component 1.4, focused on reducing the territorial differences and preventing and tackling school dropout (financing 1.4). However, investments in training and interventions still fail to successfully handle this widespread phenomenon. An obvious question comes to mind: how can workshops and projects devoted to at-risk youth be sustained over time without funding? This is a challenge worth meeting but, at the same time, it is proper to acknowledge inevitable weaknesses and limitations of these programmes.

As a structural emergency, coordinated systemic actions, deeply rooted in the lives of schools and young people, are imperative for interventions to be effective. Factors such as the family's socio-economic background, contextual circumstances, and the job market exert varying degrees of influence on this emergency. It is unrealistic to assume that schools, all by themselves, could prevent, act upon, and assist those at risk of dropout or those who have already dropped out. Nevertheless, it is their moral, cultural, and social responsibility to fight this endemic problem. It requires educational courage to live up to this challenge, rekindled in Italy by the PNRR.

⁶ AGIA – Italian Authority for Children and Adolescents, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma 2022; F. Batini, *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, in «RicerAzione», vol. 15, n. 1, 2023, pp. 19-31

⁷ C.A. Kearney, C. González, P.A. Graczyk e M.J. Fornander, *Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability* (Part 1), in «Frontiers in Psychology», vol. 10, n. 2222, 2019

Within this twisted picture, with an essential broad perspective and horizon, the role of school leadership (from now on referred to as SL) comes into focus. In the context of school autonomy and the subsequent decentralization favoring local initiatives, the involvement of the SL is not only fitting but also opportune. The school leaders play a pivotal role, possessing a complete overview of all the processes and challenges within their context; in fact, their task is to promote concrete solutions in the spirit of *school improvement*⁸. This often involves a bottom-up approach that addresses local needs and specific challenges related to school dropout.

2. School Leadership and its role in tackling school dropout

Despite many experiences documented in literature and best practices in local communities, the issue of *school dropout* remains a persistent challenge. This challenge stems from the difficulty in establishing an effective and functional nationwide, or even regional, model to address this issue. In this context, it becomes imperative for SL to take on the responsibility of adopting a systemic and networked approach to provide a coherent response to the unique realities within their school institutions. While various national-level initiatives have been introduced to enhance school effectiveness, such as the recent investments in preventing and tackling school dropout within the PNRR, it is crucial for SL to sustain new legislations with content proposals that are aligned with national objectives (e.g., reducing the Early Leavers from Education and Training rate below 9%), taking into account local needs and requirements, as identified in the *Three Years Educational Offering* (PTOF). Only by prioritizing clear objectives, the proposed interventions from the Ministry can effectively address the matter⁹. In this context, change and self-improvement through bottom-up processes emerge as the primary and most effective means to keep students from dropping out. Since the enactment of Law No. 107 of 2015, the role of SL has expanded beyond approving the PTOF, drafted by the school board, to include advising content recommendations. Since SL oversees all self-assessment and improvement processes (Report of Self-Evaluation [RAV], Plan for School Improvement [PdM]), it plays a crucial role in implementing systemic action: in fact, SL have the warrant to promote efficient preventive solutions for school dropout.

⁸ D. Hopkins, *The practice and theory of School Improvement*, Springer, Dordrecht 2005

⁹ A. Paletta, D. Vidoni, *Scuola e creazione di valore pubblico*, Armando Editore, Roma 2006

The influence of SL on academic success of pupils is widely debated, but in general the results convey towards the acknowledgment that SL by itself do not show high levels of efficacy on students' achievement¹⁰ (especially relevant for our discussion, since academic success is a fundamental protective factor for school dropout).

To efficiently enhance academic success and help student not to drop out of school, the only way SL can promote efficient preventive solutions is in synchrony with teachers and the network the students attend out of the school.

Indeed, one of the many actions SL should put in place in order to tackle school dropout is to support teachers' development: thanks to more precise, à jour techniques and competences (from an educational but also didactical point of view) teachers can foster academic success and meet all the growing diverse needs of their pupils.

Moreover, SL shall nurture constructive relationships with educational organizations within the school district. It should actively foster the development of effective territorial partnerships, with a central focus on the heart of its action: student learning. To ensure the effectiveness of the aforementioned processes, through the purposeful action of school governance, this vision must be consistently evident in the school's daily activities and in its overall atmosphere (especially considering the frequent turnover of teaching staff in Italy¹¹).

As previously mentioned, territorial partnerships are crucial tools for realistically dealing with the multifaceted issue of dropout. Unfortunately, the concept of educational co-responsibility is not universally embraced by all educational entities, extending beyond families only to comprehend the educational community as a whole. The school often remains an isolated stronghold where collaboration relies on individuals forming personal relationships, which can falter when roles change, or people retire. Promoting dialogic territorial partnerships, based on the principles of effective collaboration¹², can be challenging but it is possible, keeping in mind the fact that «t is not, therefore, an aspect that is “already given”

¹⁰ In most of the meta-analysis SL effect has a medium-effect. Cfr. E. Karadag, *The effect of educational leadership on students' achievement: a cross-cultural meta-analysis research on studies between 2008 and 2018*, in «Asia Pacific Education Review», vol. 21, n. 1, 2020, pp. 49–64; J. Hattie, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Abingdon 2008; J. Scheerens (Ed.), *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*, Springer Science & Business Media, Dordrecht 2012

¹¹ M.E. Mincu, *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*. Mondadori, Milano 2020

¹² E. Ripamonti, *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci Editore, Roma 2011

that builds a community, but rather recognizing a shared path [...] toward a common clear purpose»¹³, in this case school dropout.

3. Alliances inside and outside the school to enforce an enlarged educating community

Even if many studies underline the relevance of SL as a promoter of inclusive practices¹⁴, forging strong connections between the educational institution and its broader community remains challenging and far from guaranteed, especially in the light of the growing fragmentation within school environments¹⁵. In Italy, Law 107 of 2015 is a reminder that schools have the task to enhance «the school as an active community, open to the local area, and capable of fostering greater engagement with families, the local community, third-sector organizations, and businesses». As emphasized earlier, school governance should focus on student learning and to do so, encouraging and, if possible, claiming the institution of a *pedagogical* community. That community should share a critical reflexivity on its work, according to the evolving needs of students and the school's organizational structure.

The *pedagogical* community truly occurs when all the stakeholders – ranging from the school itself to local authorities, sports facilities, and universities – manage to collaborate in order to define and pursue common objectives while subjecting these to critical evaluation. Notably, the challenges faced by SL in its daily responsibilities are far from trivial. Its role involves bridging internal and external complexities, coordinating efforts, and sustaining collaboration within the school as well as with external partners, all of these tasks keeping in mind the ultimate goal: improve students' academic achievement, their social and personal development, and their educational success overall. This perspective aligns with a holistic understanding of education, where not only the didactical part is taken into account.

Consequently, the role of SL necessarily becomes interprofessional, combining educational, instructional, developmental, and evaluative aspects. It is unrealistic to expect a single school leader to embody all of these qualities. Effective SL must be viewed as a collaborative process

¹³ F. Zamengo, N. Valenzano, *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*, in «Ricerche pedagogiche», vol. 208, 2018, pp. 345-364

¹⁴ I. Gómez-Hurtado, R. Valdés, I. González-Falcón, F. Jiménez Vargas, *Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools*, in «Social Inclusion», vol. 9, n. 4, 2021, pp. 69-80; C. M. Shields, K. A. Hesbol, *Transformative Leadership Approaches to Inclusion, Equity, and Social Justice*, in «Journal of School Leadership», vol. 30, n. 1, 2020, pp. 3-22

¹⁵ A. Barrère, B. Delvaux., *La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation*, in «Introduction. Revue internationale d'éducation de Sèvres», vol. 76, 2017, pp. 39-50

that mobilizes teaching staff to work cohesively towards common and shared objectives, fostering a culture of collective responsibility¹⁶. To achieve this successfully and to ensure incisive impact, the school should dispose of high-quality teachers who could provide continuity to projects and initiatives, which is problematic since the high teaching staff turnover in Italy. Moreover, the in-service training for secondary school teachers is highly fragmented and often conceived as a mere bureaucratic compliance. But, without proper tools, teachers can perpetuate inequalities and can struggle to provide educational opportunities for students with special needs¹⁷.

Failing to realize these prerequisites can exacerbate a concerning phenomenon, which may not originate within the school but is perpetuated by classroom dynamics that amplify initial student disparities. This can lead to disillusionment, diminished motivation to study, and disinterest among students. An analytic literature review by De Witte and colleagues¹⁸ highlights numerous contributing factors to dropout rates. The more negative forces at play, the greater the likelihood of dropout¹⁹. Conversely, the presence of protective factors may enable students to find external resources for continued learning and the acquisition of valuable skills and competencies.

Within this landscape, the role of SL is to promote coordinated and cohesive action among the teaching staff, in accordance with the concept of the *pedagogical* community. This requires a clear analysis of needs and deficiencies, leading to proposals for interventions that align with these claims. Teachers often find themselves overwhelmed by the bureaucratic and didactic demands of their professional responsibilities, and that may explain the data collected through TALIS' inquiry which explicitly states that teachers do not ask for formation, even though they feel not being well prepared for their job²⁰. This is where SL steps in, advocating for the concerns of their teachers and the broader school community they lead because «without support from the larger school context and leadership, even the most autonomous teachers may not act with the necessary

¹⁶ M. Costa, *La governance capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico*, in «Formazione & insegnamento», vol. 15, n. 1, 2017, pp. 165-178

¹⁷ A. Fiorucci, *Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. VII, n. 2, 2019, pp. 271-293

¹⁸ K. De Witte, S. Cabus, G. Thyssen, W. Groot, H.M. van Den Brink, *A critical review of the literature on school dropout*, in «Educational Research Review», vol. 10, 2013, pp. 13-28

¹⁹ C. Chamberland, *Pour une écologie familiale forte*, in C. Lacharite, T. Milot (Eds.), *Vulnérabilités et familles. Dans Les Cahiers du CEIDEF*, vol. 8, 2021, Trois-Rivières, QC: CEIDEF/UQTR, pp. VIII - XII

²⁰ Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris 2019

teaching quality that can make a difference»²¹. SL should seek solutions to identify needs and establish support networks and dialogues to cultivate productive relationships, allowing all the stakeholders to contribute with their competence and professionalism to collective efforts aimed at preventing and tackling school dropout.

4. Local networks to tackle school dropout and advocate inclusion: the experience of Turin's city

The institution of territorial networks represents an answer to increasingly urgent needs, and the presence of higher education institutions, as hubs for innovation and research, is essential within these local networks.

SL needs to have many stakeholders to dialogue with, and the University of Turin tried to be one of these, and a significant one, thanks to a well-established and pre-existing network, connected with an intervention on the whole city of Turin to tackle school failure (project *Provaci ancora Sam!*).

In fact, higher education institutions have the duty to make their knowledge and expertise available to the surrounding educational and social community²². The knowledge generated by higher education not only may but must be employed for the benefit of society, as emphasized by the National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes, particularly within the context of the third mission and the universities' subsequent social impact²³; active involvement in processes meant to enhance education and foster inclusivity within the community is one of the viable strategies for achieving the targets outlined in Goal 4 of the Agenda 2030, in agreement with those of the PNRR.

Given that the sphere of education plays a pivotal role in promoting sustainable development in its broadest sense²⁴, the University of Turin has been, for several years, systematically reviewing its engagement with local stakeholders²⁵, in particular a lot of school leaders that are collaborating with it since many years.

²¹M. E. Mincu, *Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts*, in «Prospects», vol 52, 2022, pp. 1-12

²²I. Harkavy, *The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century*, in «Education, Citizenship and Social Justice», vol 1, n. 1, 2006, pp. 5-37

²³ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca, *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università*, 2018.

²⁴W. L. Filho, *About the role of universities and their contribution to sustainable development*, in «Higher Education Policy», vol. 24, 2011, pp. 427-438

²⁵F. X. Grau, J. Goddard, B. L. Hall, E. Hazelkorn, R. Tandon, *Higher education in the world 6: Towards a socially responsible university; Balancing the global with the local*, Global University Network for Innovation, Girona 2017

The University of Turin has been making efforts to bridge the gap between the theories and practices in the educational system by providing support to schools, and to meet the needs that were highlighted by headmasters. To achieve this, the University has launched a series of initiatives aimed at empowering teachers with the necessary tools to drive positive change²⁶. In accordance with a memorandum of understanding signed between the University of Turin, the Piedmont Region, the Regional School Office for Piedmont, the Metropolitan City of Turin, the University of Eastern Piedmont, in collaboration with the Trade Unions representing school teachers, the Department of Philosophy and Educational Sciences at the University of Turin launched the HE Programme of Professional Development (CUAP) "Expert in Inclusive Educational Processes" in the academic years 2020/21 and 2021/22.

In the academic year 2022/23, the University further strengthened its offerings by launching the First Level Master programme "Expert in Educational and Didactical Processes at School" (EsPEDA). The purpose of this HE programme is to prepare pre and in-service teachers to act in an increasingly inclusive and conscious manner, thanks to the training focus on expanding the necessary knowledge and skills to engage in an inter- and multi-professional (frame)work. This objective aligns with the shared vision of SL who have played a pivotal role in shaping the HE programme to meet contemporary educational challenges.

The programme has been designed in a modular format that takes into account both the demands of high-level university teaching and the training needs of working teachers. The goal is to support the professional growth of teachers, filling the void left by the abolishment of qualifying pathways and in order to promote didactic innovation, that aims at being more inclusive and diversified.

These initiatives align with the national teacher training guidelines set by the Italian Ministry of Education²⁷, which prioritize the development of "facilitator teachers" to support continuous and widespread training within schools.

5. An Interdisciplinary and Inter-Professional approach to develop the competences of teachers

Headmasters, by the means of the dialogue with the University, managed to highlight a need that needed to be filled: the development of non-

²⁶ P. Damiani, N. Curto, A. Monchietto, C. M. Marchisio, *The training of trainers of the specialization course in special educational needs. The Turin experience of the University Course of Professional Development (CUAP)*, in «*Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*» vol. V, n. 4, 2021

²⁷ M. C. Pettenati, *Paese formazione*, Carocci editore, Roma 2021

disciplinary competencies of teachers, in order to be more equipped to face educational challenges (as school dropout is) and also to be more inclusive. These competencies, including personal traits such as character, judgment, and empathy, are significant for both employability and active citizenship²⁸.

Effective teaching involves constant adaptation, evaluation, and feedback for students' engagement²⁹. Hence, training approaches should be based on comprehensive and integrated perspectives that account for the multi-dimensionality of competencies. The literature highlights the importance of "Teacher Thinking"³⁰ and participatory approaches³¹ that showcase the unique professional aspects of teaching. Training models such as those based on Transformative Learning Theory³², mixed method approaches and educational principles³³ are meant to support the development of non-disciplinary competencies. For example, the Embedded approach integrates cross-curricular skills and teaching of disciplinary content³⁴. Non-disciplinary competencies are not distinct from other technical knowledge or skills and must be incorporated into the curriculum³⁵.

5.1. Fostering the Professional Growth of Teachers through Training

The HE programmes "Expert in Inclusive Educational Processes" and "Expert in Educational and Didactical Processes at School" aspire to enhance the professional development of teachers in the area of inclusiveness and prevention of school dropout. These courses intend to encourage positive relationships, improve teachers' emotional and relational skills, and enhance their overall well-being. Aligning with the core principles outlined in the European profile of inclusive teachers³⁶.

²⁸ V. Chignoli, E. Leone, F. Carbone, A. Carotenuto, A. De Lorenzi, *Le competenze trasversali nella formazione universitaria: un percorso online di sviluppo delle soft skills per l'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani neolaureati*, in «Reports on E-Learning, Media and Education Meetings», vol. 8, n. 1, 2020, pp. 76-81

²⁹ J. Ko, P. Sammons, *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*, CfBT Education Trust, London 2013

³⁰ L. Perla, *Learning and teaching in Research & Training. The possible mediation*, in «Pedagogia oggi», vol. 2, 2015, pp. 152-169

³¹ R. Cardarello, M. C. Martini, M. Antonietti, *La voce degli insegnanti: competenze per insegnare nella scuola di base*, in G. Domenici, R. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra sfide, comunità sociali e culture*, Monolite, Roma 2009, pp. 587-604

³² E. W. Taylor, P. Cranton (Eds.), *Handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. Jossey-Bass, San Francisco 2012

³³ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma 2007

³⁴ M. Yorke, P. T. Knight, *Learning, curriculum and employability in higher education*, Routledge Falmer, London 2004

³⁵ R. Gopaldaswamy, R. Mahadevan, *The ace of soft skills, attitude communication and etiquette for success*, Pearson Education, India 2010

³⁶ EADSNE - European Agency for Development in Special Needs Education, *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*, Odense 2012

The courses place equal emphasis on both the *non-disciplinary and disciplinary aspects*, encompassing cultural, organizational, cooperative, and strategic awareness, as well as emotional-relational and body dynamics.

The didactical structure of the courses is founded on a Competency-based education and training approach. The CUAP pathway consists of a total of 100 hours of blended training, divided into general and workshop parts, where trainees work together to develop a shared culture and exchange good practices. On the other hand, the modular Master programme is articulated in 60 ECTS and 1600 hours, which are tailored to the needs of teachers. Trainees have the option to take the entire course or specific modules, depending on their desiderata. Furthermore, the core part of the course is the internship which take place in the schools participating in the 'Play It Again, Sam' project, that has a primary purpose of prevention, outspread in many schools of Turin, addressing the prevention of unfavorable learning conditions and poor school attendance.

5.2. First Impressions of the experience

The training approach outlined above emphasizes the practical application of acquired competencies, in accordance with the Embedded model³⁷. The focus of this training is to increase the personal and social competencies essential for both special needs teachers and teachers tackling school dropout, through a combination of lessons, workshops, curricular, and transversal activities. These activities were carefully designed to promote inclusiveness, both in terms of methodology and content, and were well-received by the participants for their effectiveness in mitigating stressors such as online learning or a heavy workload. In fact, at the end of the lessons, the participants emphasized the importance and effectiveness of the focus on inclusive teaching, particularly in terms of professional development: they recognized that both the emotional and communicative aspects are just as crucial as the technical and educational ones. To evaluate the efficacy and redesign the programme for 2023/24, SL have been involved: it gave feedback on the improvement effects that the programme contributed to make and provided some suggestions that were taken into account to better encounter the local needs. Indeed,

³⁷ M. Yorke, P.T. Knight, *Learning, curriculum and employability in higher education*, cit.

Damiani highlighted that the creation of inclusive networks is one of the most effective means of achieving this goal³⁸.

6. Conclusions

To conclude, the potential for future research in the field of education is significant, and it is expected that future editions of the Master programme will yield even more compelling results than those achieved in the pilot project. It is essential to stress the supportive role of SL, who, in addition to collaborating with the Master's Direction on the curriculum framework and overall guidelines, have provided challenging experiential contexts by offering internship opportunities in classrooms facing complex educational issues. These experiences have equipped participants with valuable preparation and expertise to adequately address such needs.

The dialogue established between universities and SL has been fundamental, with School Leaders advocating for the emerging and urgent needs within their schools. This collaboration has created a virtuous cycle, enabling the academic community to respond to these needs effectively.

The strength of this Master programme lies in its ability to cultivate an ecological perspective in the educational sector. It's not about focusing on individual organizations but about thinking and acting ecologically; while the educational ecology already exists, it can be expanded, enriched, and become more diversified. The success of this endeavor relies on the actors within the ecosystem that shall embody an ethos of ecological action, prioritizing the health and interests of the entire educational ecology over personal or specific organizational interests³⁹.

As we move forward, we expect even more promising outcomes in the field of education through this ecological approach, which is embedded with the concept of pedagogical community. The collaborative efforts between SL and higher education institutions have demonstrated their effectiveness in addressing complex educational challenges⁴⁰.

This study aims at contributing to scholarship that can inform future research, policy, and practice if school leaders cultivate relationships within and outside the school to face, in a more effective way, the different challenges of our time.

³⁸ P. Damiani, N. Curto, A. Monchietto, C. M. Marchisio, *The training of trainers of the specialization course in special educational needs. The Turin experience of the University Course of Professional Development (CUAP)*, cit.

³⁹ E. Trist, *A Concept of Organizational Ecology*, in «*Australian Journal of Management*», vol. 2, n. 2, 1977

⁴⁰ H. A. Peel, B. B. Peel, M. E. Baker, *School/university partnerships: a viable model*, in «*International Journal of Educational Management*», vol. 16, n. 7, 2022, pp. p319-325

References

- AGIA – Italian Authority for Children and Adolescents, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma 2022. Retrieved 24 September 2023 from <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>.
- ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca, *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università*, 2018. Retrieved 24 September 2023 from https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM_Lineeguida.pdf
- Barrère A., Delvaux B., *La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation*, in « *Introduction. Revue internationale d'éducation de Sèvres* », vol. 76, 2017, pp. 39-50.
- Batini F., *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, in « *Ricercazione* », vol. 15, n.1, 2023, pp. 19-31.
- Cardarello R., Martini M.C., Antonietti M., *La voce degli insegnanti: competenze per insegnare nella scuola di base*, in G. Domenici, R. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra sfide, comunità sociali e culture*, Monolite, Roma 2009, pp. 587-604.
- Caritas Italiana, *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Edizioni Palumbi, 2022. Retrieved 24 September 2023 from <https://www.caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/rappor topoverta2022b.pdf>
- Chamberland C., *Pour une écologie familiale forte*, in C. Lacharite, T. Milot (Eds.), *Vulnérabilités et familles. Dans Les Cahiers du CEIDF*, vol. 8, 2021, Trois-Rivières, QC: CEIDF/UQTR, pp. VIII-XII.
- Chignoli V., Leone E., Carbone F., Carotenuto A., De Lorenzi A., *Le competenze trasversali nella formazione universitaria: un percorso online di sviluppo delle soft skills per l'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani neolaureati*, in « *Reports on E-Learning, Media and Education Meetings* », vol. 8, n. 1, 2020, pp. 76-81.
- Costa M., *La governance capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico*, in « *Formazione & insegnamento* », vol. 15, n. 1, 2017, pp. 165-178.
- Damiani P., Curto N., Monchietto A., Marchisio C.M., *The training of trainers of the specialization course in special educational needs. The Turin experience of the University Course of Professional Development (CUAP)*, in « *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics* », vol. 5, n. 4, 2021. Retrieved 24 September 2023 from <https://ojs.gsdjournal.it/index.php/gsdj/article/view/586>
- De Witte K., Cabus S., Thyssen G., Groot W., van Den Brink H.M., *A critical review of the literature on school dropout*, in « *Educational Research Review* », vol. 10, 2013, pp. 13-28.
- EADSNE - European Agency for Development in Special Needs Education, *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*, Odense 2012.

- Retrieved 24 September 2023 from: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma 2007.
- Filho W.L., *About the role of universities and their contribution to sustainable development*, in «Higher Education Policy», vol. 24, 2011, pp. 427-438.
- Fiorucci A., *Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. VII, n. 2, 2019, pp. 271-293.
- Gómez-Hurtado I., Valdés R., González-Falcón I., Jiménez Vargas, F., *Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools*, in «Social Inclusion», vol. 9, n. 4, pp. 69-80
- Gopalaswamy R., Mahadevan R., *The ace of soft skills, attitude communication and etiquette for success*, Pearson Education, India 2010.
- Grau F.X., Goddard J., Hall B.L., Hazelkorn E., Tandon R., *Higher education in the world 6: Towards a socially responsible university; Balancing the global with the local*, Global University Network for Innovation, Girona 2017.
- Harkavy I., *The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century*, in «Education, Citizenship and Social Justice», vol 1, n. 1, 2006, pp. 5-37.
- Hattie J., *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Abingdon 2008.
- Hopkins D., *The practice and theory of School Improvement*, Springer, Dordrecht 2005.
- Italian National Institute of Statistics [ISTAT], *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – A.S. 2020-21*, Roma 2021. Retrieved 24 September 2023 from <https://www.istat.it/it/files//2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf>
- Karadag E., *The effect of educational leadership on students' achievement: a cross-cultural meta-analysis research on studies between 2008 and 2018*, in «Asia Pacific Education Review», vol. 21, n. 1, 2020, pp. 49-64.
- Kearney C.A., González C., Graczyk P.A., Fornander M.J., *Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (part 1)*, in «Frontiers in Psychology», vol. 10, n. 2222, 2019.
- Ko J., Sammons P., *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*, CFBT Education Trust, London 2013.
- Migliarini V., Stinson C., Hernandez-Saca D.I., *"It feels like living in a limbo": exploring the limits of inclusion for children living at the global affective intersections of dis/ability, language, and migration in Italy and the United States*, in S.A. Annamma, B. Ferri, D. Connor (Eds.), *DisCrit Expanded: Reverberations, Ruptures, and Inquiries*, Teachers College Press, New York 2022, pp. 62-80.
- Mincu M.E., *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, Mondadori, Milano 2020.

- Mincu M.E., *Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts*, in «Prospects», vol 52, 2022, pp. 1-12.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris 2019. Retrieved 24 September 2023 from <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Pacchi C., Ranci C., *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Paletta A., Vidoni D., *Scuola e creazione di valore pubblico*, Armando Editore, Roma 2006.
- Peel H.A., Peel B.B., Baker M.E., *School/university partnerships: a viable model*, in «International Journal of Educational Management», vol. 16, n. 7, 2002, pp. 319-325.
- Perla L., *Learning and teaching in Research & Training. The possible mediation*, in «Pedagogia oggi», vol. 2, 2015, pp. 152-169.
- Pettenati M.C., *Paese formazione*, Carocci editore, Roma 2021.
- Ricci R., *L'editoriale. La dispersione scolastica implicita*, INVALSI OPEN, 2019. Retrieved 24 September 2023 from https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf
- Ripamonti E., *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci editore, Roma 2011.
- Save the Children Italia, *Promuovere la partecipazione giovanile nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, Roma 2022. Retrieved 24 September 2023 from <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/promuovere-la-partecipazione-giovanile-nel-contrasto-alla-dispersione-scolastica-e-alla-poverta.pdf>
- Scheerens J. (Ed.), *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*, Springer Science & Business Media, Dordrecht 2012.
- Shields C.M., Hesbol K.A., *Transformative Leadership Approaches to Inclusion, Equity, and Social Justice*, in «Journal of School Leadership», vol. 30, n. 1, 2020, pp. 3-22.
- Taylor E.W., Cranton P. (Eds.), *Handbook of transformative learning: Theory, research and practice*, Jossey-Bass, San Francisco 2012.
- Tino C., Fedeli M., *I bisogni formativi dei docenti nella complessa realtà scolastica di oggi*, in «Italian Journal of Educational Research», vol. 14, n. 7, 2015, pp. 265-286.
- Trist E., *A Concept of Organizational Ecology*, in «Australian Journal of Management», vol. 2, n. 2, 1977, pp. 161-175.
- Yorke M., Knight P.T., *Learning, curriculum and employability in higher education*, Routledge Falmer, London 2004.
- Zamengo F., Valenzano N., *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*, in «Ricerche pedagogiche», vol. 208, 2018, pp. 345-364.

Alessandra La Marca, Ylenia Falzone*

Formazione Professionale e lotta alla dispersione scolastica: un caso di studio

Parole chiave: Formazione Professionale; educazione personalizzata; motivazione; sviluppo; dispersione.

In questo contributo abbiamo esplorato come si configura l'azione didattica dei docenti che operano nel Centro di Formazione Professionale (CFP), finalizzata alla lotta per la dispersione scolastica, presentando un caso di studio. La vita in un CFP è fatta di relazioni e i formatori dedicano una costante attenzione alla relazione che instaurano con gli allievi, consapevoli che su questo piano si gioca la qualità educativa dell'esperienza di formazione. Per quanto riguarda la raccolta dei dati, i riferimenti principali sono stati l'intervista narrativa focalizzata e l'intervista di gruppo. I materiali così generati consistono dunque nella trascrizione di testi narrativi, centrati sul racconto di episodi di pratica professionale. Sono stati raccolti anche altri materiali: osservazioni di alcune lezioni in aula, materiali elaborati dai docenti, esempi di unità di apprendimento, testi e materiali messi a disposizione dall'Associazione Centro ELIS scuola alberghiera di Palermo. Questi materiali non sono stati fatti oggetto di un'analisi sistematica, ma sono stati preziosi come sfondo su cui collocare i racconti dei partecipanti e dunque hanno contribuito ad una migliore comprensione delle pratiche stesse messe in atto contro la dispersione.

Keywords: Professional Training; Personalized Education; Motivation; Personal Development; School Dropout.

The study explores how the teaching activities of the Center for Professional Training (CFP) instructors (CFP) are structured to decrease school dropout. Life within a CFP revolves around relationships, and trainers consistently prioritize the relationships they establish with students, recognizing that the educational quality of the training experience hinges on this aspect. Concerning data collection, the primary references were focused narrative interviews and group interviews. The materials thus generated consist of transcriptions of narrative texts focused on episodes of professional practice. Additionally, other materials were gathered, including observations of classroom lessons, materials developed by instructors, examples of learning units, texts, and materials provided by the ELIS Association - Hotel School in Palermo. These materials were not subject to systematic analysis but proved invaluable as a backdrop against which to contextualize participants' narratives,

* Alessandra La Marca è professore ordinario di Didattica presso l'Università degli Studi di Palermo - Ylenia Falzone è dottoranda in *Health Promotion and Cognitive Sciences*, Università degli Studi di Palermo. Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto degli autori. In particolare, A. La Marca ha scritto i paragrafi 1 e 2; Y. Falzone i paragrafi 3, 4 e 5.

contributing to a better understanding of the practices implemented to combat dropout rates.

1. Introduzione

Sono quasi 12 milioni gli italiani che non si sono mai iscritti alla scuola superiore e quasi quattro milioni l'hanno abbandonata senza arrivare al diploma: il tasso di dispersione scolastica è del 13,1%, pari a circa 543 mila giovani, e questo fenomeno è collegato direttamente al numero dei Neet, ovvero quelle persone che non studiano, non lavorano e non fanno formazione, giovani che sono stati mal orientati e che hanno bisogno di qualcuno che possa intercettarli e aiutarli ad entrare in percorsi di formazione professionale che li portino ad essere uomini e professionisti di qualità¹.

I sistemi di istruzione e formazione professionale (leFP) possono svolgere un ruolo importante nel contrastare l'insuccesso scolastico. Nei programmi di leFP, l'integrazione tra istruzione e formazione crea un ambiente in cui gli studenti possono scoprire vie di successo. Questo è reso possibile da un approccio pratico e mirato allo sviluppo delle competenze necessarie per le varie carriere. Questi programmi forniscono agli studenti abilità pratiche e competenze che sono direttamente applicabili sul posto di lavoro, aumentando le loro opportunità di successo professionale. Inoltre, questo tipo di formazione può anche aiutare a motivare gli studenti, poiché vedono una connessione più chiara tra ciò che imparano e le loro future carriere.

In questo contributo abbiamo voluto esplorare come si configura l'azione didattica dei docenti che operano in un Centro di Formazione Professionale (CFP), finalizzata alla lotta per la dispersione scolastica, presentando un Caso di Studio.

La didattica che il contributo mette a fuoco è "al lavoro" in molteplici sensi: lo è innanzitutto in quanto azione di insegnamento che valorizza l'esperienza lavorativa come fonte di apprendimenti rilevanti e significativi; lo è poi come pratica rappresentata nel vivo del suo svolgersi, "al lavoro" appunto.

Le pratiche che la presente ricerca analizza sono quelle di formatori e formatrici che operano nell'associazione centro ELIS scuola alberghiera di Palermo che permette di ottenere il titolo di Qualifica Professionale (EQF3) in "Operatore della Ristorazione" e il Diploma di Tecnico di Cucina (EQF4).

¹ S.D. Grillo, *Giovani verso il futuro: formazione e lavoro nella società in trasformazione*, INAPP, 2023.

È un percorso di studi dedicato a giovani tra i 14 e i 17 anni con passione per il mondo della cucina e dell'enogastronomia.

L'esperienza lavorativa - sia quella dei docenti che hanno partecipato alla ricerca, sia quella degli allievi del percorso di Istruzione e formazione professionale - si può dunque configurare come luogo pregno di saperi e generativo di conoscenze sempre nuove.

Ciò che la ricerca mette in evidenza, sia dal punto di vista metodologico che dal punto di vista dei risultati, assume però un valore che va ben oltre le realtà indagate, perché illumina la possibilità di accompagnare riflessivamente l'esperienza del lavoro e di allargare il concetto di formazione professionale alla formazione personale dei soggetti in essa coinvolti.

Nella raccolta delle narrazioni, che qui, per ovvi motivi, non è possibile riportare, si possono gustare i racconti nella loro integralità; per esigenze di analisi, nel testo che segue, i racconti sono stati spesso "frammentati" e inseriti nella trama di una sorta di teoria locale della progettazione, che tenta di rendere esplicito il sapere pratico in ordine alla progettazione sviluppato dai formatori che hanno partecipato alla ricerca.

Sul versante della formazione, si è potuta così rilevare la valenza euristica che assumono le pratiche. Sul versante della ricerca, si è potuta rilevare la valenza formativa di un approccio partecipativo.

2. Il contesto: la Scuola Alberghiera ELIS di Palermo

L'Associazione Centro ELIS scuola alberghiera di Palermo forma professionisti in un settore centrale dell'economia italiana e simbolo mondiale del Made in Italy. La preparazione tecnica assicura tutte le competenze necessarie a inserirsi professionalmente in contesti di piccole, medie e grandi dimensioni, nell'ambito della ristorazione e della ricettività alberghiera. L'attenzione a stimolare lo sviluppo della personalità e delle capacità progettuali aiuta gli studenti a lanciarsi nella carriera con obiettivi chiari e di ampio respiro.

Al termine del percorso, gli allievi possono trovare impiego presso strutture ricettive, navi da crociera, ristoranti, nell'ambito della fornitura di pasti preparati (catering per eventi) e banqueting, sia in Italia che all'estero.

Caratteristica distintiva del metodo didattico è l'attenzione a trasmettere conoscenze tra loro, integrate attraverso un approccio multidisciplinare ai contenuti del programma.

Il programma si articola in quattro anni, composti da un biennio finalizzato all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e un biennio dedicato al conseguimento dei titoli, con focus su cucina e pasticceria.

Il programma didattico comprende tutte le attività previste dalle Linee Guida Regionali Vigenti e la corrispondenza al Repertorio delle qualificazioni, per consentire l'acquisizione degli standard minimi delle competenze tecnico professionali.

La formazione è dedicata anche agli aspetti igienico-sanitari e normativi che regolano il settore e fornisce le conoscenze economiche e gestionali necessarie per l'allocazione efficiente delle risorse, la gestione di personale e contratti, lo sviluppo di progetti imprenditoriali. Rientra in tali competenze anche l'efficace utilizzo di mezzi di comunicazione per la presentazione e descrizione dei prodotti.

La promozione di competenze trasversali mira a sviluppare la personalità dal punto di vista relazionale (lavoro di squadra e rapporto con il cliente), cognitivo e motivazionale, ma anche a promuovere le potenzialità imprenditoriali, stimolando le capacità realizzative, ovvero la propensione a organizzare e progettare non solo in funzione di necessità immediate, ma anche di obiettivi professionali a medio e lungo termine.

La vita nella scuola è fatta di relazioni, di adulti e giovani che interagiscono tra loro. Per poter lavorare in modo armonico e godere di un'atmosfera che favorisca l'apprendimento e la collaborazione, i formatori che sono stati intervistati considerano importante ricorrere ad una serie di dispositivi e strategie che, del resto, risultano abbastanza diffusi nel contesto dei CFP:

- progettazione che procede per canovacci o scenari di azione aperti a ciò che succede,
- la progettazione che si concentra sulla predisposizione di esperienze significative siano queste specifiche consegne di lavoro o complessi ambienti laboratoriali.

La Scuola garantisce infatti una forte componente di attività pratiche e laboratoriali, sia presso le strutture didattiche interne alla scuola (laboratorio di cucina e pasticceria), che attraverso stage stipulati tramite convenzioni con le aziende del territorio.

Dato che la formazione professionale non si esaurisce nell'insegnamento sistematico disciplinare, è necessario il riferimento costantemente al campo dell'orientamento. Questo comprende lo studio dei problemi, delle situazioni e dei casi, che contribuiscono a sviluppare la capacità decisionale come pure gli abiti che rendono efficace la vita. Tutti questi

elementi devono essere ugualmente integrati nel percorso verso una finalità comune a tutti gli atti educativi².

Gli allievi sono affiancati da un tutor che li supporta dal punto di vista didattico e relazionale: nella pianificazione e organizzazione dello studio o nella rimozione di ostacoli sociali legati al lavoro di gruppo e a difficoltà realizzative in attività di laboratorio, creando così le condizioni ottimali per favorire e attuare un buon processo di apprendimento.

Inoltre, tutta l'educazione impartita assume una valenza orientativa, nel senso che bisognerà elaborare un percorso di maturazione in cui i vari aspetti rilevanti – interessi, attitudini, valori, capacità, conoscenze, competenze della persona e esigenze del mondo produttivo - si chiariscono piano piano al giovane e lo aiutano a delineare un iter in sintonia con le funzionalità che liberamente intende conseguire.

3. La personalizzazione didattica per la lotta all'insuccesso scolastico

Una pratica diffusa, a supporto della progettazione didattica, risulta essere la didattica personalizzata.

La personalizzazione didattica può essere un potente strumento per affrontare l'insuccesso scolastico perché consente agli educatori di identificare le esigenze uniche di ciascun studente e di adattare il percorso di apprendimento in base a tali esigenze. Gli studenti possono ricevere supporto mirato per colmare le lacune.

Per quanto concerne il coinvolgimento degli studenti, consente loro di avere un certo grado di controllo sul proprio apprendimento per stimolare la motivazione. Quando gli studenti vedono il significato e la rilevanza di ciò che stanno imparando, sono più propensi a impegnarsi attivamente³.

La personalizzazione permette agli educatori di utilizzare una varietà di approcci di insegnamento, compresi metodi visivi, uditivi o pratici, per adattarsi alle preferenze di apprendimento degli studenti. Ciò può aiutare gli studenti a superare le sfide associate a stili di apprendimento diversi⁴.

Con la personalizzazione, è possibile monitorare da vicino il progresso degli studenti e intervenire tempestivamente se si riscontrano difficoltà. Questa prontezza nell'offrire supporto può aiutare a prevenire o affrontare l'insuccesso scolastico prima che diventi un problema serio.

La personalizzazione può anche includere l'offerta di supporto sociale ed emotivo agli studenti che ne hanno bisogno. Ciò può aiutare a mitigare le

²V. García Hoz, *Gli obiettivi dell'educazione*, in AA. VV. *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, cit., 2003, p.44.

³J.W. Keefe, J.M. Jenkins, *Personalized instruction: Changing classroom practice*, Eye on Education, 2000.

⁴A. La Marca, A. Marzano, (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, in «Atti del convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022», Pensa MultiMedia, Lecce 2022.

sfide personali o emotive che possono contribuire all'insuccesso scolastico.

Il sistema dell'educazione personalizzata si distingue dai metodi didattici individualizzati perché è capace di dare un senso unitario a tutti i possibili aspetti della vita umana. Mediante questo sistema educativo si sollecita il processo con il quale si attualizzano le potenzialità personali di ogni studente; la personalizzazione diventa così il processo attraverso cui si manifesta la personalità, la strada per far giungere ogni studente all'acquisizione del suo peculiare modo di essere⁵.

L'integrazione degli insegnamenti è una delle manifestazioni, forse la prima, della necessaria integrazione di tutti gli elementi educativi in un processo unitario⁶. L'unità della formazione è, a sua volta, la proiezione di una realtà più profonda, l'unità di vita, indispensabile in ogni esistenza umana se essa deve raggiungere una realtà autentica e non fermarsi a un insieme di atti incoerenti, e anche contrari che, invece di costruire, distruggono l'esistenza dell'uomo.

La personalizzazione educativa, e quindi il principio della centralità dello studente, ribalta il tradizionale modo di fare didattica spostando l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento⁷.

La visione di personalizzazione dei processi di apprendimento proposta da Víctor García Hoz a cui facciamo riferimento consiste non nell'essere un modo o un metodo nuovo e più efficace di insegnamento, ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dello studente stesso⁸.

La ragione più profonda dell'educazione personalizzata nasce dalla considerazione dell'uomo come persona, del suo carattere di soggetto attivo di fronte a un mondo di realtà oggettive, rispetto al quale occupa un piano di superiore dignità e la cui vita è pienamente umana, autentica, solo con l'esercizio della libertà.

Personalizzare ha il suo più profondo significato nel rendere lo studente autonomo e responsabile di co-progettare il proprio apprendimento, ciò coinvolge sia la dimensione didattica della relazione tra docente e studente, sia quella dell'organizzazione dei servizi e delle strutture di supporto all'apprendimento⁹.

⁵ A. La Marca, E. Gulbay, *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skill*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.

⁶ M. Altet, M. Bru, C. Blanchard-Laville, *Observer les pratiques enseignantes: pour quels enjeux?*, L'Harmattan, Paris 2012.

⁷ A. La Marca (a cura di) *Personalizzazione e apprendimento. Strumenti e competenze*, Roma, Armando 2005, pp. 14-15.

⁸ V. García Hoz, *L'educazione personalizzata*, a cura di G. Zanniello, Brescia, La Scuola 2005, p. 27.

⁹ N. Li, *Approaches to learning: Literature review*, International Baccalaureate Organization, 2012.

L'apprendimento personalizzato avviene quando ognuno di noi diviene padrone del proprio apprendimento e perché questo possa verificarsi docenti e studenti devono cambiare il proprio ruolo.

Il docente deve diventare un partner per gli studenti, deve coinvolgerli nel progettare le lezioni e nel costruire ambienti d'apprendimento. Lo studente deve capire come apprendere nel migliore dei modi, poi deve acquisire le abilità per scegliere e usare gli strumenti che aumentano le proprie possibilità. Quando gli studenti riusciranno a combinare queste abilità e strumenti con le strategie per supportare il loro apprendimento saranno autodiretti e coscienti del proprio apprendimento¹⁰.

Gli abiti che rendono efficace la vita, devono essere ugualmente integrati nel percorso verso una finalità comune a tutti gli atti educativi¹¹.

Le ricerche hanno evidenziato in particolare che una valutazione formativa consente di promuovere buoni esiti di apprendimento e potenzia le capacità metacognitive del discente¹². Si tratta di una valutazione che accompagna i processi di apprendimento in itinere, attraverso una condivisione dei traguardi da raggiungere, un monitoraggio costante della produzione dello studente¹³. Tale valutazione si avvale dell'uso sistematico di feedback proattivi e corresponsabilizza gli studenti nel processo di apprendimento e accertamento della qualità degli esiti, anche attraverso strategie di *peer evaluation* ed esperienze di autovalutazione¹⁴. In particolare, molti studi anglofoni si sono soffermati sul ruolo del feedback nel migliorare le prestazioni degli studenti¹⁵.

4. La raccolta e l'analisi delle pratiche

La raccolta di pratiche didattiche efficaci può essere un processo prezioso per gli educatori desiderosi di migliorare le loro abilità e l'esperienza di apprendimento degli studenti.

Nella raccolta e nell'analisi delle pratiche educative i ricercatori usano diverse tecniche¹⁶.

¹⁰ B. Bray, K. McClaskey, *Step-by-step Guide to Personalized Learning*, «Learning & Leading with Technology», Vol.40 No.7, 2013, pp.12-19.

¹¹ V. García Hoz, *Gli obiettivi dell'educazione*, in AA. VV. *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, cit., 2003, p.44.

¹² C. Coggi, P. Ricchiardi, *Developing effective teaching in Higher Education*, «Form@re», Vol.18 No1, 2018, pp. 23-38.

¹³ S. Bloxham, P. Boyd, *Developing effective assessment in higher education*, McGraw-Hill, New York 2007.

¹⁴ G. Bertagna, *Valutare tutti. Valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004.

¹⁵ P. Black, D. William, *Developing the Theory of Formative Assessment*, «Educational Assessment Evaluation and Accountability», 21, 2009, pp. 5-31.

¹⁶ G. Kelchtermans, *Formation des enseignants. L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte*, «Recherche et Formation», 36, 2001, pp. 43-67.; E. Nigris, *Scrittura, formazione e pratiche didattiche*, «QdS. Quaderni di Didattica della Scrittura», 11, 2009, pp. 97-119.; C. Laneve, *Scrittura e pratica*

Per quanto riguarda la raccolta dei dati, i riferimenti principali sono stati l'intervista narrativa focalizzata¹⁷ e l'intervista di gruppo, appositamente sviluppata come adattamento della tecnica del Focus Group¹⁸, che ha permesso una preliminare riflessione individuale ed una successiva raccolta dei racconti condivisi in gruppo. I materiali così generati consistono dunque nella trascrizione di testi narrativi, centrati sul racconto di episodi di pratica professionale.

Integrativamente sono stati raccolti anche altri materiali: note di campo sulle osservazioni etnografiche di alcune lezioni in aula, materiali elaborati dai docenti, esempi di unità di apprendimento, testi e materiali messi a disposizione dalla Associazione Centro ELIS – scuola Alberghiera di Palermo.

Lo scopo principale perseguito nella nostra ricerca è quello di descrivere come gli insegnanti insegnano.

Le pratiche raccolte e analizzate ci hanno permesso di individuare gli obiettivi specifici dell'azione didattica dei docenti e di evidenziare quali sono i principali aspetti della formazione professionale che permettono di ridurre la dispersione scolastica.

Abbiamo chiesto pertanto ai docenti/formatori di spiegare come è stata condotta l'azione didattica. Quali strategie didattiche sono state utilizzate e quali risorse sono state impiegate.

Abbiamo incoraggiato i docenti a partecipare alla ricerca attivamente rendendoli consapevoli della possibilità migliorare il loro sviluppo professionale mediante una riflessione costante e attenta sulla loro pratica per un rinnovamento graduale del loro insegnamento.

I materiali non sono stati fatti oggetto di un'analisi sistematica, ma sono stati preziosi come sfondo su cui collocare i racconti dei partecipanti e dunque hanno contribuito ad una migliore comprensione delle pratiche stesse messe in atto contro la dispersione. È stato infatti possibile far produrre ai docenti i testi narrativi che sono stati poi assunti come dati da analizzare, far partecipare i soggetti alle varie azioni di analisi, coinvolgerli nella validazione dei report e nel confronto intersoggettivo sui risultati, stimolandoli ad una continua riflessione sui processi.

L'analisi dei racconti di insegnanti-formatori ci rivela che la progettazione non si riferisce solo a quel momento in cui ci si mette a tavolino e si pensa a cosa fare durante la lezione del giorno dopo. Tanto meno si limita alla compilazione di una scheda progettuale. Anzi talvolta, la stesura del documento di progettazione, che viene magari richiesto in formato

educativa. *Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento, 2009.; C. Laneve, S. Agrati, C. Gemma, *Imparare a fare ricerca. Il ruolo della scrittura nella formazione*, La Scuola, Brescia 2009.

¹⁷ R. Bichi, *L'intervista biografica. Una proposta*, Vita e pensiero, Milano 2002.

¹⁸ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 221-248.

standardizzato dalle procedure di qualità dell'ente (e che spesso viene realizzato in una logica di puro adempimento), e la progettazione vera e propria dell'attività didattica seguono logiche che hanno poco in comune. Qui di seguito cerchiamo di dar voce alle varie strategie di pensiero – e ai relativi dispositivi – che accompagnano la concreta azione progettuale dei formatori che hanno partecipato al percorso.

4.1 Analisi dei fabbisogni formativi

Dai dati analizzati sono emerse alcune caratteristiche della formazione professionale, alcuni elementi chiave, in particolare: l'argomento che si intende affrontare, le caratteristiche del gruppo classe con cui si lavora (numero, presenza di soggetti con particolari difficoltà, livelli di conoscenza...), le risorse e i tempi a disposizione:

«...prima di progettare una lezione [...], prendo in considerazione alcuni elementi importanti: il tempo a disposizione [...], il livello di conoscenza generale della classe, il programma... (AC)»;

«...(considero) l'argomento che voglio affrontare, il gruppo classe (quanti ragazzi hanno difficoltà certificate), il tempo a disposizione... (AD)».

Nella riflessione dei formatori, l'attenzione a soggetti in apprendimento particolarmente “sfidanti”, di cui la formazione professionale è spesso ricca, assume una netta centralità.

L'efficace contrasto all'abbandono scolastico si realizza attraverso un approccio di apprendimento personalizzato, che offre opportunità coinvolgenti e di alta qualità, capaci di adattarsi alle diverse esigenze degli studenti. Questo comprende la flessibilità nei tempi e nei ritmi, insieme a una gamma di ambienti forniti di supporti e servizi su misura. Oltre all'acquisizione di conoscenze, è essenziale promuovere la costruzione individuale di strategie di apprendimento e di azione.

Questo metodo non solo aiuta a affrontare, analizzare e risolvere le sfide legate alla complessità della vita sociale, educativa e lavorativa, ma enfatizza anche il concetto di responsabilità come parte integrante del processo didattico. L'obiettivo è promuovere atteggiamenti attivi, costruttivi e propositivi. In questo contesto, la responsabilità non è soltanto il risultato del percorso formativo, ma rappresenta una dimensione fondamentale dell'azione didattica. Quest'ultima mira a motivare la partecipazione attiva nei contesti di apprendimento, stimolando gli studenti a investire nell'acquisizione di competenze lungo

l'intero arco della vita. Da qui la ricerca di metodi che possano suscitare interesse e coinvolgimento e una serie molto articolata di domande che sembrano poter funzionare come una sorta di check-list per progettare:

...le domande che mi pongo per progettare [...] sono: come stimolare l'interesse dei miei allievi? Come far comprendere loro che l'argomento è importante per la professione e motivarli all'apprendimento? Come collegarmi alle conoscenze già in loro possesso e creare un legame con le nuove nozioni? Quale metodo usare per rendere il tutto piacevole e facilitare quindi l'apprendimento? Come presentare la lezione per riuscire a coinvolgere tutti? (AD);

...quando progetto, le prime considerazioni che faccio sono [...]: che tipo di alunni ho davanti? Che conoscenze pregresse hanno in materia? Quanto tempo ho a disposizione? Come farli interagire e quindi rendere dinamica la lezione? Come stimolare il gruppo classe? Che tipo di supporti posso utilizzare per una migliore comprensione dell'argomento? (AB);

...quando devo progettare [...] non penso solo a ciò che è previsto nel piano di lavoro, bensì al modo: con quali metodi/strumenti, con questi alunni, posso far apprendere quelle conoscenze e abilità che permetteranno loro di affrontare la realtà lavorativa? [...] (AF).

Personalizzare l'apprendimento significa che gli studenti progrediscono ad un ritmo che si adatta alle loro esigenze e migliora con il loro successo. Essi costruiscono sui loro punti di forza e sui loro risultati, perseguono le loro passioni e i loro interessi e imparano in modo coerente con i loro stili di apprendimento; le barriere sono ridotte per consentire orari più flessibili d'insegnamento; gli studenti hanno accesso ad una maggiore varietà di esperienze che includono ed estendono quelle imposte dall'istruzione tradizionale e beneficiano di un maggiore coinvolgimento della comunità scientifica.

Le attività didattiche sono utilizzate per arricchire le esperienze di apprendimento e consentire agli studenti di applicarle in contesti di vita reale.

...chi sono gli allievi del secondo anno che compongono la sala-bar di quest'anno? Come posso avere delle informazioni riguardo a loro? Che cosa hanno fatto l'anno scorso? Quali competenze hanno già acquisito? Cosa devono imparare per essere efficaci sul lavoro? Quali sono gli argomenti da trattare? Come posso fare per stimolare interesse in loro? Quali [...] piatti

prepareranno in cucina? A cosa devo dare veramente importanza? Quanto tempo ho a disposizione? Quali attrezzature ho a disposizione? Quali risorse? Quali strumenti? Quali metodi posso utilizzare? A quali rischi vado incontro? Come posso evitarli o superarli? Come potrò sapere se sono stato efficace o no? (AG);

...quali argomenti e/o compiti vanno individuati ed affrontati [...]? Come vanno sviluppati? Come far sì che la lezione risulti accattivante, dall'inizio alla fine? Quali strategie usare? Come e quando creare interesse? Come predisporre il setting d'aula? Come gestire la tempistica degli interventi e delle azioni? Come e quando inserire dei momenti di scarico, di riflessione libera e/o guidata? Come predisporre [...] azioni di recupero [...]? Come prendere nota delle riflessioni sullo svolgimento della lezione [...]? Come e dove intervenire per apportare eventuali miglioramenti [...]? (AH).

Abbiamo verificato che per l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento, pertanto, il docente non può limitarsi a prestare attenzione solo agli aspetti intellettuali ma deve essere aperto all'educazione della persona nella sua interezza, compresa la dimensione affettiva.

4.2 Predisposizione dell'ambiente

Dopo aver considerato attentamente la tipologia di ragazzi con cui avrà a che fare, il formatore dedica particolare cura alla predisposizione dell'ambiente e delle consegne di lavoro (apertura, smontaggio e rimontaggio di motori ed altri pezzi meccanici). Il suo ruolo è quello di fornire qualche indicazione essenziale, di stimolare, di prestare attenzione alle condizioni di lavoro, di osservare l'andamento, le difficoltà che nascono nell'affrontare il compito e nelle relazioni. Interviene solo su richiesta. Non è un caso che l'esplicitazione degli obiettivi formativi sia collocata alla fine del racconto, quasi come se nascesse da un ritorno riflessivo sui potenziali di apprendimento insiti nell'attività laboratoriale. È ancora un docente a descrivere dettagliatamente le azioni che questo tipo di progettazione comporta:

...un formatore [...] spende molto del suo tempo nel preparare i materiali, organizzare il laboratorio (spesso mi trovo con 15 alunni che devono fare pratica su 2 o 3 auto in laboratorio), organizzare quindi gli spazi (tutti gli allievi devono avere la possibilità di esercitarsi), preparare le attrezzature, riordinare, controllare gli utensili, prevenire infortuni, ecc. Solamente svolgendo queste attività, le lezioni sono produttive sotto l'aspetto della pratica e [...] gli allievi possono imparare facendo, lavorando, sbagliando, rompendo, esercitandosi, vedendomi all'opera [...] (AI).

Alcuni docenti preferiscono disegnare in modo preciso e definito il percorso che intendono seguire. In questi casi, gli obiettivi vengono generalmente articolati per livelli (obiettivo primario, secondario o generale, specifico...), vengono definiti i prerequisiti necessari per lo svolgimento dell'attività e l'attività stessa viene descritta dettagliatamente, in tutte le sue fasi.

Le consegne significative non sono tanto i classici "esercizi" che, come qualcuno sottolineava, rischiano di essere percepiti come poco autentici, perché assumono una validità solo all'interno delle quattro pareti dell'aula scolastica e non una validità per la vita¹⁹.

Le consegne a cui si ricorre più spesso sono quelle proprie della professione lavorativa. I compiti professionali rappresentano per definizione compiti "autentici", perché vicini a quei compiti che gli allievi potrebbero incontrare in un reale contesto lavorativo. Riportiamo qui di seguito alcuni esempi dei compiti professionali di cui raccontano i nostri formatori.

Sono varie le occasioni in cui l'autoapprendimento è facilitato dalla creazione di opportunità ed esperienze che incoraggiano la motivazione dello studente, la curiosità, l'autostima, l'indipendenza, ed è basata sulla comprensione dei propri interessi e del valore dell'apprendimento.

I formatori raccontano che, prima di scegliere l'argomento di una lezione o di una unità di lavoro, trovano utile considerare vari elementi, tra cui appunto le annotazioni prese durante o al termine delle lezioni precedenti. Ecco due brani tratti il primo dal racconto di un insegnante di informatica e il secondo dal racconto di un insegnante di elettrotecnica:

...prima di scegliere l'argomento della prossima lezione, guardo il programma previsto per quest'anno e provo a delineare la distribuzione dei

¹⁹ J. McTighe, G. Wiggins, *Understanding by Design Professional Development Workbook*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311, 2004.

vari argomenti nel tempo... cerco di focalizzare il profilo degli allievi, torno a guardare il programma didattico e penso alla durata della lezione [...] (AD); ...la progettazione di una lezione avviene quasi sempre il giorno prima (solitamente la sera): apro il registro personale e leggo l'argomento affrontato nella lezione precedente; nello stesso tempo, apro l'agenda, dove scrivo, oltre ai miei impegni, anche i punti critici delle lezioni [...] e pianifico la lezione successiva [...]. (AL).

Molti formatori, quando progettano, si chiedono come organizzare quel particolare ambiente di apprendimento che è il laboratorio professionale; anzi, l'azione del progettare, più che con la stesura di un documento, si identifica in questo caso proprio con la predisposizione fisica dell'ambiente di laboratorio. Il pensiero progettuale diventa pensiero agito, pensiero manuale. La predisposizione di ambienti come il laboratorio si configura prevalentemente come allestimento di un problema professionale, in un contesto simile a quello reale, e come predisposizione di un sostegno da offrire agli allievi nella loro attività di analisi del problema professionale e di ricerca di soluzioni.

A volte, emerge dai focus group, che il timore del condizionamento affettivo porta gli educatori a guardare con una certa diffidenza il tema dell'affettività.

4.3 Individuazione del compito di realtà

Nei percorsi per cuochi, il “compito” per eccellenza è la realizzazione di un piatto e la gestione del servizio di ristorazione. Anche la composizione di un menù può trasformarsi in un compito significativo:

...dopo aver dato varie dimostrazioni delle diverse tecniche, divido i ragazzi in sottogruppi [...] di 6 alunni per ogni reparto (cucina centrale, cucina fredda e pasticceria) e assegno loro il compito da svolgere (nel nostro caso il menù). In questo modo, ogni ragazzo è libero di esprimersi con sue creazioni. Lasciando che gli alunni presentino i piatti con decorazioni a loro piacere, è più facile far loro sviluppare la fantasia [...]. Quando possibile, creo delle schede o dei lucidi con il riassunto di quello che hanno visto e provato a fare. Alla fine della lezione, propongo un feedback giornaliero: mi preparo una scheda con poche ma mirate domande per rendermi conto dove sia il caso di reintervenire. A fine scheda, ho messo due faccine, una triste e una sorridente: una è il segno di “obiettivo raggiunto”, l'altra di “obiettivo da migliorare”. Ritengo poi molto importante gratificare un compito ben eseguito, in modo da far aumentare l'autostima del ragazzo... (AB).

In questo tipo di corsi, il laboratorio rappresenta un contesto di lavoro molto simile a quello che si incontra nelle realtà lavorative e i compiti o consegne sono le stesse. Essenziali diventano, da una parte, l'accompagnamento e il monitoraggio da parte del docente, dall'altra, la gestione dei feedback positivi che agiscono in senso potenziante.

Il buffet può essere un buon esempio di compito autentico anche la realizzazione di un buffet:

...ho disegnato in scala il buffet che dovevano utilizzare per il servizio; a questo punto, ho invitato un ragazzo ad individuare dove avrebbe collocato le attrezzature, tenendo conto però di una regola importante da rispettare: per dare la possibilità agli ospiti di vedere cosa c'è e cosa succede al buffet, i camerieri che servono ai tavoli non possono intralciare la visuale. L'allievo ha disegnato la predisposizione delle attrezzature e io ho chiesto alla classe se era d'accordo sul disegno presentato: solo 2 su 11 hanno risposto di sì. Ho chiesto al gruppo perché non erano d'accordo e, a turno, hanno esposto le loro ragioni; erano tutte spiegazioni valide, che rispettavano il vincolo e la regola che ci eravamo prefissati. Dopo una serie di ragionamenti, che facevano tra di loro, tutti, compresi i due allievi che erano d'accordo, hanno deciso sul da farsi e quindi l'operazione successiva è stata quella di costruire il piano di lavoro del buffet in base alle indicazioni condivise dal gruppo. Così abbiamo aperto le porte del ristorante e i nostri clienti hanno potuto degustare gli squisiti piatti realizzati dai ragazzi di cucina. Contemporaneamente abbiamo potuto "sfruttare" la loro presenza per mettere in pratica gli argomenti affrontati [...] (AG).

Anche qui, la consegna non comporta semplicemente la realizzazione del lavoro ma prevede sempre momenti riflessivi individuali e di gruppo.

È emerso che i formatori dedicano una costante attenzione alla relazione che instaurano con gli allievi, consapevoli che su questo piano si gioca la qualità educativa dell'esperienza di formazione

Inoltre, nel contesto del CFP, in cui i saperi tecnico-professionali, agli occhi dei ragazzi, sono spesso considerati più preziosi rispetto ai saperi culturali, acquisiti in aula, è fondamentale sottolineare che il compito educativo degli insegnanti si basa principalmente sulla loro capacità relazionale. La disponibilità al dialogo e l'abilità nel gestire positivamente i conflitti diventano gli elementi chiave su cui i docenti fondano la propria autorevolezza. Questo non solo contribuisce a costruire un ambiente di apprendimento stimolante, ma evidenzia anche l'importanza dei saperi culturali, promuovendo la consapevolezza che essi sono altrettanto

cruciali quanto le competenze tecniche e professionali apprese in laboratorio. In tal modo, gli insegnanti favoriscono la comprensione dell'importanza globale della conoscenza, incoraggiando gli studenti a accettare con soddisfazione sia la sfida che il piacere intrinseci ad ogni percorso di apprendimento.

La particolare tipologia di utenza “educa” i formatori ad una spiccata attenzione relazionale. Allo stesso modo, orienta ad un particolare approccio metodologico nel gestire la lezione, che aiuti gli allievi a trovare senso in ciò che viene loro proposto.

Ai docenti si richiede di possedere le competenze necessarie per essere in grado di organizzare il curricolo in una sequenza logica di unità contenutistiche in funzione dei meccanismi psicologici.

Agli insegnanti si richiede, inoltre, di dimostrare responsabilità sociali, comprensione, rispetto e collaborazione con i genitori, gli altri insegnanti e il personale non docente.

Ad ogni docente si richiede in aggiunta di possedere le competenze necessarie per sviluppare il curricolo. Egli deve essere in grado di organizzarlo in una sequenza logica di unità contenutistiche, in funzione dei meccanismi psicologici di apprendimento dell'educando e in modo da comprendere anche l'esperienza extrascolastica.

5. Conclusioni

Dalla raccolta delle pratiche didattiche emerge che la formazione professionale può svolgere un ruolo cruciale nella prevenzione dell'abbandono scolastico. Ecco alcune ragioni:

1. La formazione professionale fornisce agli studenti competenze pratiche e specifiche per il settore, rendendo il loro apprendimento più concreto e direttamente applicabile alla vita reale. Questa rilevanza può mantenere gli studenti interessati e motivati a rimanere a scuola.
2. La formazione professionale offre agli studenti una gamma più ampia di opzioni educative. Chi ha difficoltà con l'approccio tradizionale alla scuola può trovare una migliore adattabilità in programmi di formazione professionale su misura per le loro abilità e interessi.
3. I programmi di formazione professionale, come si è detto, includono tirocini o esperienze lavorative, consentendo agli studenti di ottenere esperienze dirette nel campo in cui sono interessati. Questa esposizione precoce al mondo del lavoro può aumentare la loro motivazione a terminare gli studi.
4. Gli studenti che completano programmi di formazione professionale spesso acquisiscono competenze che sono richieste dal mercato del

lavoro, migliorando le loro possibilità di trovare un lavoro stabile dopo la scuola. Questo può essere un incentivo significativo per rimanere a scuola. Tuttavia, è importante notare che la formazione professionale non è la soluzione giusta per tutti. È fondamentale che ci siano opzioni educative variegate per soddisfare le diverse esigenze degli studenti e che gli educatori lavorino per identificare e supportare gli studenti a rischio di abbandono scolastico, indipendentemente dal percorso educativo che scelgono.

Bibliografia

- Altet A., Bru M., Blanchard-Laville C., *Observer les pratiques enseignantes: pour quels enjeux?*, L'Harmattan, Paris 2012.
- Bertagna G., *Valutare tutti. Valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004;
- Bichi R., *L'intervista biografica. Una proposta*, Vita e pensiero, Milano 2002.
- Black P., Wiliam D., *Developing the Theory of Formative Assessment*, «Educational Assessment Evaluation and Accountability», vol. XXI, 2009, pp. 5-31.
- Bloxham S., Boyd P., *Developing effective assessment in higher education*, McGraw-Hill, New York 2007.
- Bray B., McClaskey K., *A Step-by-step Guide to Personalized Learning*, «Learning & Leading with Technology» Vol XL, N.7, 2013, pp.12-19.
- Coggi C., Ricchiardi P., *Developing effective teaching in Higher Education*, «Form@re», Vol.18 No1, 2018, pp. 23-38.
- García Hoz V., *Gli obiettivi dell'educazione*, in AA. VV. *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, cit., 2003, p.44.
- García Hoz V., *L'educazione personalizzata*, a cura di G. Zanniello, Brescia, La Scuola, 2005, p. 27.
- Grillo S.D., *Giovani verso il futuro: formazione e lavoro nella società in trasformazione*, INAPP, 2023.
- Keefe J.W., Jenkins J.M., *Personalized instruction: Changing classroom practice*, Eye on Education, 2000.
- Kelchtermans G., *Formation des enseignants. L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte*, «Recherche et Formation», vol.36, 2001, pp. 43-67.
- La Marca A. (a cura di) *Personalizzazione e apprendimento. Strumenti e competenze*, Armando, Roma 2005, pp. 14-15.
- La Marca A., Gulbay E., *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skill*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.
- La Marca A., Marzano A., (a cura di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, in «Atti del convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022», Pensa MultiMedia, Lecce 2022.
- Laneve C., Agrati S., Gemma C., *Imparare a fare ricerca. Il ruolo della scrittura nella formazione*, La Scuola, Brescia 2009.
- Laneve C., *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento 2009.

- Li N., *Approaches to learning: Literature review*, International Baccalaureate Organization, 2012.
- McTighe J., Wiggins G., *Understanding by Design Professional Development Workbook*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311, 2004.
- Nigris E., *Scrittura, formazione e pratiche didattiche*, «QdS. Quaderni di Didattica della Scrittura», vol. 11, 2009, pp. 97-119.
- Trinchero R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 221-248.

Domizia Arrigo, Domenica Maviglia *

I volti della dispersione scolastica: uno studio di caso a Messina

Parole chiave: Dispersione scolastica; povertà educativa; disagio giovanile, insuccesso scolastico; inclusione sociale.

L'articolo mette in evidenza la questione della dispersione scolastica, un fenomeno complesso e multifattoriale diffuso in molti paesi. Questo contributo si concentra in particolare sulla città siciliana di Messina, in cui si registra un tasso di abbandono scolastico elevato, pari al 7,64% secondo i dati del Ministero dell'Istruzione. Oltre alla sua rappresentazione numerica, questo fenomeno rappresenta una delle varie manifestazioni della povertà educativa. Pertanto, l'obiettivo principale di questo lavoro è riflettere sulle possibili azioni di prevenzione e intervento. Queste azioni dovrebbero coinvolgere un approccio multidimensionale che includa la partecipazione degli studenti, della comunità locale, delle istituzioni e degli esperti.

Keywords: *School Dropout; Educational Poverty; Youth Hardship; School Failure; Social Inclusion.*

The paper highlights the issue of school dropout, a complex and multifactorial phenomenon widespread in many countries. This contribution specifically focuses on the Sicilian city of Messina, where a high dropout rate of 7.64% is recorded according to Ministry of Education. Beyond its numerical representation, this phenomenon is one of the various manifestations of educational poverty. Therefore, the primary objective of this work is to contemplate possible prevention and intervention actions. These actions should encompass a multidimensional approach involving the participation of students, the local community, institutions, and experts.

1. Introduzione

L'educazione è un diritto umano universale fondamentale, definito come tale non soltanto nella nostra Costituzione (artt. 3 e 34)¹ ma anche nella *Convention on the Rights on the Child* (artt. 28 e 29)². Due pilastri quest'ultimi che costituiscono un quadro di riferimento irrinunciabile non

* Domizia Arrigo è Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo Paino Gravitelli di Messina, è da attribuire a lei il secondo paragrafo - Domenica Maviglia è Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale dell'Università degli Studi di Messina, sono da attribuire a lei l'introduzione, il primo paragrafo, il terzo e la bibliografia del presente contributo.

¹ F. Clementi, L. Cuocolo, F. Rosa (a cura di), *La Costituzione italiana. Commento articolo per articolo*, Vol. 1: Principi fondamentali e part I: Diritti e doveri dei cittadini (Artt. 1-54), Il Mulino, Bologna 2021.

² <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>

soltanto perché indicano la necessità di istituire sistemi educativi efficaci ed equi ma anche perché segnalano l'esigenza di fornire un'educazione di qualità, inclusiva che offra opportunità di apprendimento a partire dalla prima infanzia (Obiettivo di sviluppo n. 4 ONU, 2015-2030).

Anche La Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea su "un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)" sancisce il diritto dei bambini, soprattutto per quelli provenienti da contesti svantaggiati, ad una educazione e una cura di qualità poiché detengono un ruolo determinante per il futuro successo scolastico.³

Per fare questo abbiamo però bisogno di «un nuovo contratto sociale per l'educazione che deve essere fondato sui diritti umani e basarsi sui principi di non discriminazione, giustizia sociale, rispetto della vita, dignità umana e diversità culturale. Deve comprendere un'etica della cura, della reciprocità e della solidarietà. Deve rafforzare l'educazione come impegno pubblico e bene comune»⁴.

L'educare, d'altronde, è sempre stato un mestiere artigiano molto difficile che esige un grande impegno ed una formazione culturale ad ampio raggio e che, dai documenti sopra menzionati, potrebbe risultare radicalmente efficace sul piano della prevenzione, del combattimento e del fronteggiamento dell'insorgere delle piccole e grandi discriminazioni, delle disuguaglianze e delle disparità di opportunità.

L'accezione dell'educare così intesa potrebbe, quindi, divenire la base di un lavoro concreto e quotidiano che ci consentirebbe di convivere responsabilmente con le diversità, con la molteplicità delle esperienze e con la complessa reticolarità dei contesti, soprattutto quelli segnati dal disagio giovanile, dall'abbandono scolastico e dalla povertà educativa.

2. Un'emergenza educativa preoccupante: la dispersione scolastica

Gli ultimi anni sono stati particolarmente difficili per gli studenti del nostro Paese. Nel XXI Rapporto della Caritas Italiana⁵ emerge, infatti, che una delle manifestazioni più evidenti della povertà economica, acuita dai disastrosi effetti della pandemia e dalle ripercussioni della guerra in Ucraina, è quella che coinvolge l'educazione dei giovani determinando una vera e propria emergenza educativa⁶. Tali problematiche globali di cui

³ Cfr. Risoluzione del Consiglio (2021/C 66/01) del 26.2.2021 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2021.066.01.0001.01.ENG

⁴ UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme*, UNESCO e La Scuola, Brescia 2023, p. 3.

⁵ CARITAS ITALIANA, *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Caritas Italiana, Roma 2022.

⁶ D. Ruggieri, *Emergenza, riduzione, relazione: il paradigma della sociologia relazionale e il dualismo tra struttura e cultura*, in «Studi di Sociologia», Anno 54, Fasc. 3, 2016 (Luglio-Settembre), pp. 279-293.

ancora stiamo affrontando gli effetti, hanno avuto un impatto fortemente negativo sia sugli apprendimenti dei soggetti in formazione, di ogni ordine e grado scolastico, sia sui redditi delle famiglie, ovvero sulle loro concrete possibilità di sostenere le quotidiane necessità educative e materiali dei figli⁷. Le indagini PISA⁸ e quelle condotte da *Save the Children*⁹ mostrano che una delle conseguenze di questo periodo difficile, oltre l'aumento del trend della povertà educativa e delle sue molteplici conseguenze (esclusione socio-economica, criminalità, NEET), abbracci anche l'aumento del tasso di dispersione scolastica di giovani appartenenti alla fascia 11-17 anni.

I dati ufficiali del Ministero dell'Istruzione¹⁰, dell'ISTAT e dell'INVALSI¹¹ dimostrano infatti che, a livello europeo, la dispersione scolastica nel nostro Paese registra una delle incidenze più elevate d'Europa (12,7%) dopo la Romania (15,3%) e la Spagna (13,3 %) mentre sul piano del territorio nazionale, la regione Sicilia primeggia con il 21,1%, seguita dalla Puglia con il 17,6 %, dalla Campania con il 16,4 % e dalla Calabria con il 14%.

Ponendo uno sguardo più attento sulla regione Sicilia, le provincie che registrano i valori più alti di dispersione scolastica sono Palermo con il 14,71%, Ragusa con il 12,42%, Trapani con il 11,28%, Siracusa con il 11,27%, Enna con il 11,02%, Caltanissetta con il 10,35%, Catania con il 9,86%, Agrigento con l'8,19% e Messina con il 7,64%. Le ragioni di questo fenomeno così tanto complesso e sfaccettato sembrano riconducibili non ad un'unica causa bensì, al contrario, dipendere da variabili multiple collegate all'insieme dei sistemi degli ambienti di sviluppo e di crescita dell'educando¹². Infatti, l'ecosistema nel quale il bambino nasce, cresce e prende forma rappresenta lo scrigno all'interno del quale ricercare le cause e i fattori di rischio del fenomeno. Cause di ordine biologico, psichico e sociale, calati su un piano multi-contestuale (famiglia, servizi zero-tre, scuola, servizi sportivi e ricreativi), che dovrebbero costituire una solida rete di supporto alla crescita e che se sono assenti determinano un impatto fortemente negativo sulla formazione delle capacità personali, cognitive, emotive e sociali dei nostri ragazzi.

⁷ Save the Children, *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Save the Children Italia, Roma 2022.

⁸ PISA, *Insights and interpretations*, OCSE, Brussell 2018.

⁹ A questo proposito consultare: Save the Children, *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*; Save the Children Italia, Roma 2022; <https://www.savethechildren.it/press/scuola-%E2%80%99aumentato-della-povert%C3%A0-tra-i-minori-mette-rischio-i-percorsi-educativi-un-milione>; Save the Children, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children Italia, Roma 2018.

¹⁰ Ministero dell'istruzione, DGSIS - Ufficio gestione patrimonio informativo e statistica, *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 e aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*, Roma, Maggio 2021. Il focus riporta i dati relativi alla dispersione scolastica per l'anno scolastico 2017/2018 e il passaggio all'anno scolastico 2018/2019. Inoltre, riporta i dati dell'anno scolastico 2018/2019 e il passaggio all'anno scolastico 2019/2020.

¹¹ Cfr. R. Ricci, *La dispersione scolastica implicita*, in "Invalsi open", 1 (2019), editoriale.

¹² Cfr. U. Brofenbrenner, *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento 2010.

I Centers for Disease Control and Prevention¹³ evidenziano, infatti, che sono individuabili tre tipologie di esperienze avverse (*Adverse Childhood Experience*)¹⁴ che, affondando le loro radici in un ambiente sociale avverso (*Adverse Community Environments*)¹⁵, insieme generano gravi effetti e conseguenze sullo sviluppo fisico e mentale del soggetto in formazione.

Le ragioni del tasso di dispersione scolastica registrato nella città di Messina, per quanto riguarda la scuola primaria, si possono rintracciare nella situazione socio-economico-culturale del contesto familiare di appartenenza degli studenti; mentre nel caso della scuola secondaria di primo grado, oltre alle ragioni appena menzionate, si aggiungono fattori che interessano il vissuto adolescenziale degli studenti come, ad esempio, il passaggio dalla dipendenza all'autonomia e il conflitto con il mondo degli adulti. Pertanto, Messina è stata individuata come territorio di massima esclusione precoce multi-fattoriale e povertà educativa¹⁶ dove oltre alle disuguaglianze già presenti, si aggiungono la carenza di acquisizione delle competenze di base (il 20% degli under 15 non raggiunge le competenze minime in lettura e matematica) e di servizi alla persona (circa il 50% non usufruisce della mensa scolastica e il tempo pieno è assente da 7 scuole primarie e da 9 scuole secondarie su 10).

La difficoltà-emergenza in questione sono state oggetto di uno studio, approfondito nel paragrafo successivo, condotto durante l'anno scolastico 2022-2023. La ricerca ha coinvolto l'XI Istituto Comprensivo Paino-Gravitelli di Messina, selezionato per la sua elevata conformità a tre criteri quantitativi fondamentali: 1) il tasso di abbandono sul totale degli iscritti nel corso dell'anno scolastico; 2) lo status socio-economico e culturale delle famiglie di appartenenza degli studenti; 3) il tasso di deprivazione territoriale.

Pertanto, l'obiettivo di questa proposta è dimostrare come la riflessione sugli indicatori di tale fenomeno e la conseguente messa in campo di adeguate misure di contrasto del capitale scolastico quali, ad esempio, interventi e progetti interdisciplinari (nello specifico pedagogia, didattica e sociologia), possa contribuire a diminuire e a colmare il gap derivante da

¹³ Centers for Disease Control and Prevention, 2021, *Adverse Childhood Experiences Prevention Strategy*. Atlanta, GA, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.

¹⁴ Prima tipologia: l'abuso fisico, emotivo e sessuale. Seconda tipologia: quelle relative alla negligenza fisica ed emotiva. Terza tipologia: quelle relative a disfunzioni nelle figure genitoriali o nella rete familiare: violenza domestica, malattie mentali, incarcerazione, uso di sostanze, traumi e separazioni, ecc.

¹⁵ Sono quelle segnate da povertà, scarsità di legami sociali e opportunità educative, abitative, lavorative, da violenza domestica e/o violenza sociale, ecc.

¹⁶ A questo proposito consultare: Save the Children, *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*; Save the Children Italia, Roma 2022; <https://www.savethechildren.it/press/scuola-l%E2%80%99aumento-della-povert%C3%A0-tra-i-minorimette-rischio-i-percorsi-educativi-un-milione>; Save the Children, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children Italia, Roma 2018.

un basso capitale sociale e familiare di appartenenza della popolazione studentesca frequentante l'istituto.

3. Abbandono, dispersione, evasione, comportamenti problematici: come intervenire?

Come affermava Albert Einstein, “la più alta forma d’arte dell’insegnante è risvegliare la gioia della creatività e della conoscenza.” Queste parole sono oggi più attuali che mai, poiché stiamo affrontando una grave emergenza sociale e un serio disagio giovanile, manifestatisi in varie forme. Questo obbliga tutte le istituzioni educative, in primo luogo la scuola e la famiglia, a rivedere il loro approccio per cambiare rotta e aiutare le giovani generazioni a riconquistare l’equilibrio necessario per crescere in linea con i valori della nostra Costituzione.

Evasione¹⁷, abbandono¹⁸, frequenza irregolare¹⁹ sono soltanto una triste sfaccettatura di una realtà variegata e complessa in una società che non è più in grado di fornire un adeguato sostegno alle nuove generazioni, poiché mancano modelli, punti di riferimento e regole. In questo mare di incertezza la scuola rimane il principale presidio di cultura, legalità, senso civico, il luogo in cui socializzare, rapportarsi ai pari nella maniera corretta, imparare ad accettare anche le proprie fragilità, i successi e le sconfitte che caratterizzano la vita di tutti noi.

Sicuramente l'emergenza sanitaria che ha caratterizzato gli ultimi anni ha accentuato il problema, rendendo ancora più complesso l'intervento da realizzare. La sensazione degli addetti ai lavori è che negli anni si è svilito, nel sentire comune, il valore delle istituzioni, l'autorevolezza della scuola, il ruolo dei docenti, il senso di una formazione completa della persona al di là del titolo di studi che, nella società della specializzazione sempre più capillare, dovrebbe assumere un peso specifico completamente differente. Che cosa può, dunque, fare la scuola? Come può intervenire per riportare gli alunni sui banchi e riconquistare la fiducia delle famiglie? Come possiamo rendere la permanenza più coinvolgente e interessante per i nativi digitali e per gli studenti di tutte le età?²⁰ L'ipotesi di fondo di questa ricerca è stata: possono le scuole attuare percorsi pedagogici preventivi al fine di contrastare la dispersione scolastica?

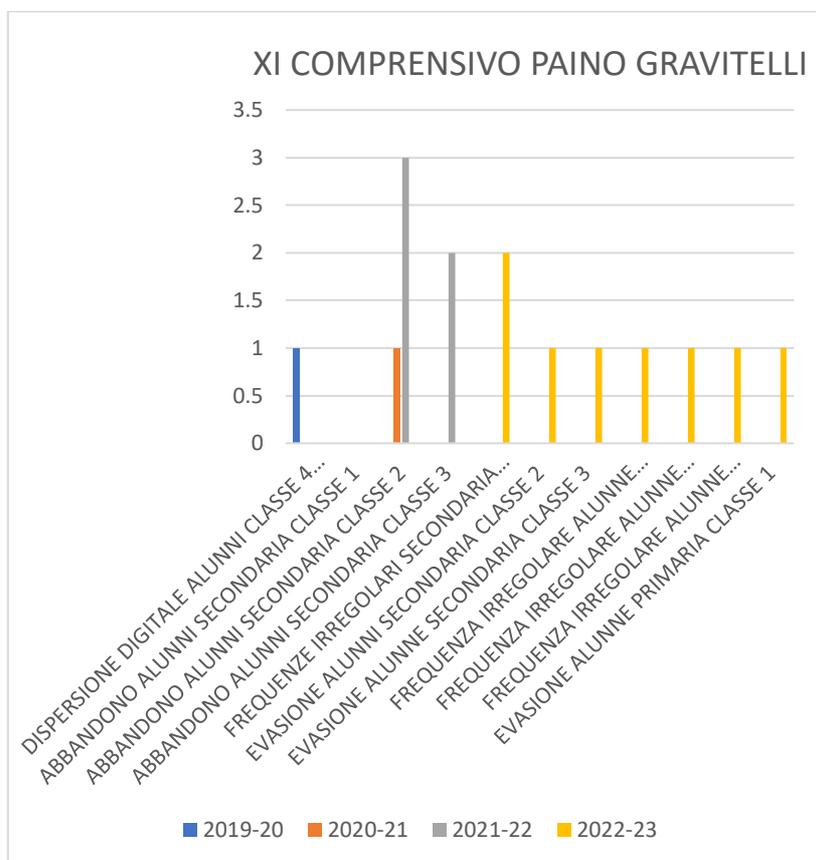
¹⁷ Situazione in cui il minore, pur essendo obbligato a frequentare la scuola, non entra mai nel circuito formativo e pertanto non è conosciuto dall'Istituzione scolastica.

¹⁸ Situazione del minore che, dopo aver frequentato per un certo periodo la scuola, interrompe precocemente e arbitrariamente la frequenza.

¹⁹ Minore che, pur non abbandonando definitivamente la scuola, frequenta in modo saltuario compromettendo la continuità del processo formativo.

²⁰ Le ricerche neuroscientifiche hanno dimostrato a più riprese, infatti, che i nativi digitali hanno un modo di apprendere completamente diverso rispetto agli studenti del passato, il che significa che le lezioni frontali e le tradizionali interrogazioni non possono essere l'unico approccio pedagogico da adottare.

Per affrontare queste domande, abbiamo condotto una ricerca coinvolgendo l'Istituto Comprensivo Paino-Gravitelli di Messina. Abbiamo ritenuto necessario somministrare dei questionari standardizzati in entrata e in uscita rivolti sia agli studenti che alle loro famiglie che hanno partecipato alle attività di seguito citate. Pertanto, il nostro campione di riferimento è autoselezionato. Dall'analisi dei questionari è stato possibile rilevare sia un gradimento da parte degli studenti rispetto alle attività svolte e sia da parte dei familiari una maggiore predisposizione alla partecipazione a questi eventi extrascolastici che li hanno visti direttamente coinvolti. Nello specifico si è rilevato che le conoscenze pregresse degli studenti sulle attività trattate (in particolare quelle laboratoriali di teatro, di lingua inglese e dello sport) erano inizialmente esigue; mentre attraverso il questionario in uscita si è rilevato un aumento delle competenze sulle stesse attività disciplinari. Inoltre, in termini d'impatto già dalla tabella (Tab. 1) sopra riportata è possibile evidenziare che il tasso di dispersione scolastica all'interno dell'I. C. Paino-Gravitelli nell'anno 2022-2023 (ultimo anno di riferimento per la nostra raccolta dati) si è mantenuto stabile all'1% quindi vi è stata una riduzione rispetto ai dati del 2020-2021, 2021-2022 (dati forniti dalla segreteria dell'Istituto) dove il tasso di dispersione aveva toccato rispettivamente punte del 3 e del 2%. Quindi si è registrata una riduzione significativa del fenomeno. Questa scuola lavora quotidianamente in collaborazione con tutte le forze sociali per fornire sostegno alle famiglie, motivare e coinvolgere i ragazzi in attività stimolanti, ridurre le disuguaglianze e valorizzare l'individualità di ciascuno. Inoltre, l'istituto mira a implementare una valutazione formativa anziché sommativa. Pertanto, abbiamo analizzato i documenti istituzionali, tra cui iscrizioni, presenze, assenze e partecipazione, sia per quanto riguarda i dati degli alunni nel periodo dal 2019 al 2023, sia per quanto riguarda i progetti implementati dall'Istituto per contrastare la dispersione scolastica. Il grafico sottostante riepiloga gli eventi degli ultimi anni (dall'anno scolastico 2019/2020 all'anno scolastico 2022/2023), evidenziando i casi di dispersione, di abbandono e di frequenze irregolari.



Tab. 1: Dati relativi al tasso di dispersione scolastica dall’A.S. 2019-2023 dell’I. C. Paino-Gravitelli di Messina.²¹

I dati rappresentati sottolineano che i processi in oggetto riguardano anche le fasce d’età più basse (scuola primaria e secondaria di primo grado) e che la pandemia sanitaria, con le sue limitazioni, ha ulteriormente cristallizzato una situazione già molto complessa. Per questa ragione, nell’I.C. Paino-Gravitelli, sono state gradualmente attuate una serie di scelte che, dai dati e risultati osservati, potremmo definire “vincenti”. In una dimensione olistica del processo educativo, l’istituto ha considerato fondamentale l’implementazione di un sistema flessibile basato sul sistema dei “vasi comunicanti”, un’alleanza reticolare tra diverse scuole. In questo modo, le scuole collaborano per ampliare l’offerta formativa, proponendo attività inclusive che hanno posto sempre la persona al centro e valorizzato le risorse del territorio,

²¹ Nota: rielaborazione dati forniti dalla segreteria scolastica dell’Istituto Comprensivo Paino-Gravitelli di Messina.

promuovendo in tal modo un costante dialogo educativo tra tutte le parti coinvolte.

Si è lavorato sulla motivazione ad apprendere, sulla presenza a scuola, sull'inclusione, attraverso un approccio cooperativo, partecipativo e solidale che ha consentito a ciascuno di esprimersi liberamente e di diventare cittadino consapevole. Musica, sport e multimedialità sono state le leve utilizzate per stimolare l'interesse, la curiosità, la socialità, il rispetto delle regole, il pensiero critico, il *problem solving* dei nostri alunni. Quest'ultimi sono stati motivati affinché frequentare la scuola diventasse parte della loro routine quotidiana, partendo dai loro interessi, dal linguaggio che utilizzano, dalla musica che ascoltano e dai programmi che seguono. In questo modo, li abbiamo aiutati a comprendere le ragioni di ciò che è stato proposto come oggetto di studio. La musica, in quanto linguaggio universale con il potere di unire generazioni diverse, ha prodotto risultati molto interessanti attraverso vari progetti. Ad esempio, nella seconda classe della scuola secondaria di primo grado, abbiamo analizzato il testo di una canzone con l'obiettivo di discutere il suo significato, il messaggio del cantautore e le emozioni suscitate. Abbiamo anche proposto un confronto con una poesia per dimostrare che alcuni temi sono comuni all'umanità in ogni epoca, e che le diverse modalità di espressione (poesia, narrativa, arte, musica) enfatizzano sentimenti condivisi che vanno oltre le differenze spazio-temporali.

Nella terza classe della scuola secondaria di primo grado, invece, è stato letto, discusso, commentato un libro in cui si raccontavano dieci storie di disagio giovanile. Ciascuna vicenda è stata oggetto di dibattito, immedesimazione nei diversi ruoli; gli alunni hanno ipotizzato anche scelte diverse che i protagonisti, a loro parere, avrebbero potuto fare. Successivamente, per prepararsi all'incontro con l'autore del libro letto, hanno composto una canzone, realizzato un video e suonato gli strumenti che studiano a scuola. In questa maniera, il progetto lettura, che si inseriva nel percorso di educazione civica, ha coinvolto diverse discipline e ha permesso a ciascuno di loro di riflettere su temi importanti in maniera piacevole. In quest'ottica, anche il progetto orchestra ha costituito un elemento imprescindibile nel percorso di formazione: i ragazzi hanno imparato a stare insieme rispettando i tempi degli altri, hanno superato le timidezze sfidando la paura dell'esibizione, hanno appreso il valore dell'ascolto e gradualmente hanno imparato a comprendere ed apprezzare generi musicali diversi.

Questa esperienza è stata una viva testimonianza che per raggiungere il successo formativo di tutti e di ciascuno, gli alunni devono sempre sentirsi protagonisti della loro crescita e della loro formazione. Diviene pertanto

funzionale a questo scopo, spiegare loro la ragione delle scelte didattiche, degli obiettivi da raggiungere e degli strumenti di valutazione, poiché riproducono feedback molto validi per dare il giusto valore all'agito di ciascuno.

Tra le diverse attività proposte anche il Giornale d'istituto, specie quello *on line*, si è rivelato di grande supporto: ha permesso, infatti, agli studenti di riscoprire l'importanza dell'ascolto (capacità sempre più rara), di impegnarsi a scrivere correttamente, di imparare a impaginare e curare la grafica (poiché hanno appreso che rappresenta un aspetto molto utile per catturare l'attenzione del lettore), di comprendere la differenza tra una *fake news* e un'informazione corretta (obiettivo previsto anche nell'educazione digitale). Inoltre, hanno realizzato un blog, un podcast e un video che sono diventati strumenti imprescindibili dalla didattica perché hanno il potere di stimolare in loro una grande curiosità e un continuo interesse.

Avendo riscontrato alcune difficoltà relazionali tra i ragazzi che trascorrono poco tempo all'aperto con i coetanei, poiché preferiscono uno stile di vita sedentario e l'uso dei social media per comunicare, abbiamo ritenuto opportuno potenziare, attraverso attività pomeridiane, lo sport. Questo tipo di attività promuove la sana competizione, il rispetto delle regole, la socializzazione e la condivisione degli spazi. Vela, nuoto, hockey su prato, basket, pallavolo, pallapugno, rugby, difesa personale, palla tamburello, tennis, padel, ginnastica artistica, atletica leggera, canottaggio, plogging, sono solo alcuni degli sport offerti agli studenti della quinta classe della scuola primaria e della terza classe della scuola secondaria di primo grado, con moduli di dieci ore gestiti da un esperto esterno e da un tutor interno.

Alcune delle attività sono state realizzate in collaborazione con altri istituti e, al termine di tali attività, sono state organizzate competizioni, pedalate per la pace e incontri con esperti per discutere l'importanza di un'alimentazione equilibrata. Durante l'osservazione e il monitoraggio di queste diverse attività, è emerso che gli studenti avevano una conoscenza limitata del territorio circostante. Di conseguenza, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze politiche e giuridiche dell'Università di Messina, è stato organizzato un tour intitolato "Pedibus" che aveva l'obiettivo di far scoprire loro luoghi istituzionali come l'Università e il Tribunale.

In questo percorso di scoperta, le associazioni che ci hanno guidato in attività come "Boschi e colline" sono state particolarmente significative. Prima di tali escursioni, abbiamo tenuto incontri ludico-didattici per aiutare gli studenti a comprendere la flora e la fauna locale.

Aumentare la permanenza a scuola è stato fattibile solo proponendo attività laboratoriali, manipolative, *outdoor education*, lezioni a classi aperte, *circle time*, percorsi di educazione sentimentale, contrasto al bullismo. Si è cercato di creare un ambiente accogliente, in cui gli alunni non hanno affatto temuto il giudizio né dell'adulto né del compagno. Per questa ragione sono stati valorizzati gli spazi interni della scuola, cercando di renderli più funzionali alle esigenze del singolo e nel pieno rispetto dell'unicità di ciascuno. Certamente, è stato estremamente vantaggioso implementare un approccio didattico basato sul laboratorio. In questo contesto, è stato allestito uno spazio appositamente attrezzato con materiali e strumenti, in cui gli studenti, guidati dai loro insegnanti, hanno progettato, sperimentato, costruito oggetti, manipolato materiali e sviluppato competenze. Durante queste attività, hanno anche imparato a identificare cause ed effetti, formulato ipotesi, dedotto conclusioni, fatto scelte, comunicato idee e acquisito informazioni e conoscenze. Questo approccio ha permesso loro di coniugare la conoscenza teorica, la pratica e lo sviluppo delle competenze.

I risultati di questa esperienza dimostrano che l'abbassamento del tasso di dispersione può essere affrontato creando un ambiente inclusivo in cui tutti gli studenti abbiano la libertà di apprendere, esprimersi, commettere errori e imparare come correggersi. Per questo motivo, è estremamente necessario potenziare il tempo di permanenza a scuola, sia in forma di tempo pieno o prolungato, a seconda delle esigenze specifiche.

La sperimentazione finora presentata è stata effettuata con contributi economici temporanei²² che devono diventare interventi strutturali tali da consentire una reale attuazione del dettato costituzionale e di una scuola a misura di ciascuno.

4. Per una Pedagogia della speranza

L'evidenza empirica articolata nel precedente paragrafo è una dimostrazione del fatto che agire, intervenire sui diversi fattori familiari e ambientali in cui cresce il bambino è la chiave di volta per prevenire i probabili effetti negativi che possono influenzare il suo stato di sviluppo, di salute psicofisica e la sua riuscita scolastica e socioculturale.

La riduzione dell'abbandono scolastico è, ormai da molti anni, una priorità dell'Unione Europea nel campo dell'istruzione e della formazione proprio perché il fenomeno ha gravi ripercussioni sui giovani e sulla società in generale: prospettive occupazionali limitate, minore partecipazione alle

²² "Piano Triennale per il contrasto alla dispersione scolastica e alle povertà educative", Circolare Ministeriale n.23 "Scuole aperte - laboratori di crescita a.s. 2022-2023", Pon),

attività socioculturali e a quelle politiche e, nella peggiore delle circostanze, alto rischio di povertà e di cattiva salute.

Dalle numerose esperienze sul piano del contrasto alla dispersione scolastica emerge, infatti, che non esiste propriamente un “modello vademecum” per affrontarlo ma che sicuramente le misure indicate dal Consiglio dell’UE già nel 2011²³ evidenziano la necessità di potenziare i servizi educativi per l’infanzia e il tempo pieno della primaria e della secondaria di primo grado. Ciò si tradurrebbe in una sorta di irrobustimento efficace delle azioni integrate tra scuola e altri contesti educativi, in maniera tale che le prime possano spendere il pomeriggio con attività non conformi a quelle del mattino ma che siano, invece, focalizzate su proposte e approcci laboratoriali coinvolgenti ed inclusivi. Si tratterebbe di «”essenzializzare” il curriculum, mirando a un robusto nucleo di competenze di base, e soprattutto la promozione della scuola aperta in orizzontale (nei mesi estivi) e in verticale (al pomeriggio); si tratterebbe di una piena estensione del tempo formativo, a condizione che non si mettano in gerarchia saperi e discipline “ufficiali” di tipo teorico rispetto le attività pratiche “extrascolastiche”, ma che tutte concorrano alla qualità del modello pedagogico-didattico»²⁴.

L’interazione di queste azioni svolge, dunque, un ruolo particolarmente importante in quanto raffigura il punto di partenza per il successo formativo, scolastico, psicofisico e socioculturale dei nostri giovani.

Pertanto, il ruolo degli insegnanti in questo processo educativo non dovrebbe essere svolto meccanicamente, evitando così che la scuola diventi un mero adempimento formale in cui l’aula diviene quasi un luogo di reificazione, ma deve essere intenzionalmente creativo tanto da costituire l’aula come un universo laboratoriale in cui, per gli studenti, l’esperienza di apprendimento e il rapporto tra la scuola, la famiglia e la società vengano definiti e mediati da categorie che tengano conto sia del pensiero critico che dell’impegno sociale. La conseguenza di questa responsabile progettazione educativa potrebbe assicurare l’idea di una “scuola della seconda opportunità”²⁵, «per riparare ove non si è riusciti a prevenire, per recuperare chi ha abbandonato, chi è già uscito dal sistema formativo»²⁶. Questo rivendicherebbe sicuramente con forza il ruolo della scuola come spazio e strumento di emancipazione e di approfondimento

²³ La Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell’abbandono scolastico, OJ C 191, 1.7.2011, indica strategie di prevenzione precoce, di intervento e di compensazione.

²⁴ Pasta S., Contrasto della dispersione scolastica a Milano. Modelli a confronto, in «Journal of Inclusive Methodology in Learning and Teaching», Anno 2 n. 1 (2022).

²⁵ EU Council Recommendation, 28 June 2011, *On Policies to Reduce School Dropout* (2011/C 191/01).

²⁶ Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un’analisi multifattoriale*, Eurosia, Roma 2022, p. 62.

per garantire e mantenere uno stato democratico che sia davvero in grado di aiutare e motivare le giovani generazioni a creare i propri significati, a capitalizzare il proprio potenziale culturale e a prendere parte alle esperienze della propria classe, della propria vita e del proprio futuro.

Bibliografia

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*, Eurosia, Roma 2022.
- Batini F., Bartolucci M. (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Brofenbrenner U. *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento 2010.
- Caritas Italiana, *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Caritas Italiana, Roma 2022.
- Centers for Disease Control and Prevention, 2021, *Adverse Childhood Experiences Prevention Strategy*. Atlanta, GA, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.
- Clementi F., Cuocolo L., Rosa F. (a cura di), *La Costituzione italiana. Commento articolo per articolo*, Vol. 1: Principi fondamentali e part I: Diritti e doveri dei cittadini (Artt. 1-54), Il Mulino, Bologna, 2021.
- EU Council Recommendation, 28 June 2011, *On Policies to reduce School Dropout* (2011/C 191/01).
- Milani P., *Povertà e invisibilità dei bambini*, in *Bambini*, Settembre 2021.
- Ministero dell'istruzione, DGSIS - Ufficio gestione patrimonio informativo e statistica, *La dispersione scolastica AA.SS. 2017/2018 - 2018/2019 e AA.SS. 2018/2019 - 2019/2020*, Roma, Maggio 2021.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (MLPS), 2021, *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023 e Piano nazionale povertà 2021-2023*, <https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>
- Pasta S., *Contrasto della dispersione scolastica a Milano. Modelli a confronto*, in «Journal of Inclusive Methodology in Learning and Teaching», Anno 2 n. 1 (2022).
- PISA, *Insights and interpretations*, OCSE, Brussell 2018.
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, OJ C 191, 1.7.2011.
- Ricci R., *La dispersione scolastica implicita*, in "Invalsi open", 1 (2019), editoriale.
- Risoluzione del Consiglio (2021/C 66/01) del 26.2.2021 https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2021.066.01.0001.01.ENG.
- Ruggieri D., *Emergenza, riduzione, relazione: il paradigma della sociologia relazionale e il dualismo tra struttura e cultura*, in «Studi di Sociologia», Anno 54, Fasc. 3, 2016 (Luglio-Settembre), pp. 279-293.

Save the Children, *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Save the Children Italia, Roma 2022.

Save the Children, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children Italia, Roma 2018.

Stachel H., Cassidy D. C. e Schulmann R. (a cura di), *The Collected Papers on Albert Einstein, Volume 1: I primi anni, 1879-1902*.

UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme*, UNESCO e La Scuola, Brescia 2023.

Sitografia

<https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>

<https://www.savethechildren.it/press/scuola-%E2%80%99aumento-della-povert%C3%A0-tra-i-minori-mette-rischio-i-percorsi-educativi-un-milione>

NOTE E COMMENTI**

Paola Bortoletto*

Per un approccio sistemico: visione e proposte dell'A.N.D.I.S.

Parole chiave: Dispersione; visione; equità; condivisione; miglioramento.

I temi della dispersione scolastica e delle povertà educative sono cari all'ANDIS, che più volte si è espressa con proposte chiare e precise. Gli squilibri presenti nel nostro Paese, accentuati dalla recente pandemia, si ripercuotono sull'azione educativa delle scuole. Anche alla luce del PNRR, è importante giungere finalmente a realizzare l'autonomia delle scuole, un'innovazione sostenibile degli ambienti di apprendimento, una flessibilità organizzativa e temporale capace di rispondere alle esigenze di personalizzazione degli studenti. Partendo dall'incremento dei servizi dell'infanzia, del tempo scuola, dei rapporti col territorio si costruisce un sistema più equo ed inclusivo. La società in incessante evoluzione impone alla scuola una continua rivisitazione di indicazioni e linee guida a cui deve seguire la formazione obbligatoria, permanente e strutturale del personale, in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento.

Keywords: Dispersion; Vision, Equity; Sharing; Improvement.

The issues of early school leaving and educational poverty are dear to ANDIS, which has repeatedly expressed itself with clear and precise proposals. The imbalances present in our country, accentuated by the recent pandemic, have repercussions on the educational action of schools. Also in light of the PNRR, it is important to finally achieve the autonomy of schools, a sustainable innovation of learning environments, organizational and temporal flexibility capable of responding to the personalization needs of students. Starting from the increase in childcare services, school time, relations with the territory, a more equitable and inclusive system is built. The ever-evolving society imposes on the school a continuous review of indications and guidelines which must be followed by the mandatory, permanent and structural

** I contributi di questa sezione nascono da riflessioni e/o provocazioni che non hanno pretese scientifiche, ma di stimolo ed incoraggiamento ad un sempre maggior dialogo tra mondo della scuola, della dirigenza scolastica, dell'università e della ricerca. Non sono quindi sottoposti a procedura di referaggio *double blind*.

* Presidente nazionale A. N. Di. S.: Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici.

training of the staff, in line with the three-year plan of the training offer and with the results emerging from the improvement plans.

1. Introduzione

Prevenzione e contrasto sono la miglior cura per aggredire i fenomeni della dispersione e delle disuguaglianze.

Già prima della crisi pandemica le indagini nazionali e internazionali sui sistemi educativi segnalavano un quadro dei risultati di apprendimento della scuola italiana vistosamente disomogeneo, con interi territori caratterizzati da sensibili ritardi rispetto agli obiettivi educativi indicati dall'UE: alti tassi di dispersione scolastica, bassi livelli di abilità e competenze soprattutto in campo matematico-tecnico-scientifico, mancato raggiungimento dei livelli di apprendimento previsti dalle Indicazioni Nazionali e dalle Linee guida.

Un'imponente perturbazione come la pandemia da COVID-19 ha fatto esplodere tutte le contraddizioni del nostro modello di sviluppo ed ha maggiormente evidenziato le disuguaglianze e i divari infrastrutturali, sociali e di genere esistenti nel Paese, squilibri che si ripercuotono in modo drammatico sui risultati dell'azione educativa.

Si aggiunga, poi, la profonda mutazione antropologica contemporanea dove, come tutti noi, gli studenti non vivono più in una sola dimensione, quella fisica, ma come afferma L. Floridi sono immersi in un «onlife», in cui la fusione del digitale nell'analogico causato dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione pervade l'esperienza che l'uomo vive nelle «società iperstoriche».

2. Uno sguardo ai dati

Il documento dell'A.G.I.A., Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, del giugno 2022 riporta, usufruendo dei dati ministeriali relativi agli anni dal 2017 al 2020, che sono circa 110.000 gli alunni che abbandonano annualmente la scuola italiana. In termini più analitici, il documento sottolinea che la dispersione scolastica riguarda principalmente i maschi, con differenze più marcate nelle regioni del Sud e nelle isole. Tale dato

appare correlato alla presenza di lavoro minorile nel nostro Paese che interessa maggiormente, in particolare nella fascia di età 14-15 anni, i maschi delle regioni meridionali. La dispersione scolastica in Italia inoltre riguarda di più gli alunni stranieri che abbandonano la scuola di primo e di secondo grado, tre volte di più degli italiani. Gli studenti nati all'estero si trovano in maggiore difficoltà, con un'incidenza del 4,1% sul totale, contro l'1,8% dei nati in Italia. Un ultimo elemento rilevante nell'analisi della dispersione scolastica è l'età degli alunni. Dai dati emerge infatti che il ritardo scolastico, per bocciature o altre cause, molto spesso si rivela come un fattore che precede l'abbandono. Per la scuola superiore il fenomeno si differenzia tra i vari percorsi di studi: il tasso di dispersione scolastica più alto si registra negli istituti professionali (7,2%) e nei tecnici (3,8%), è contenuto nei licei.

Ai numeri desolanti della dispersione esplicita, vanno aggiunti quelli della dispersione cosiddetta «implicita», rappresentata dagli studenti che, pur andando a scuola, mostrano un basso grado di apprendimento e di motivazione: ottengono un titolo di studio, ma non hanno le competenze minime necessarie per esercitare la cittadinanza attiva, proseguire gli studi o intraprendere un percorso professionale.

La dispersione scolastica è, quindi, una delle emergenze in Italia, terz'ultimo Paese, in Europa, nel contrasto al fenomeno degli *Early Leavers from Education and Training* (ELET), i giovani tra i 18 e i 24 anni usciti dal sistema di istruzione e formazione avendo al massimo un titolo di studio secondario inferiore. Nel 2021 erano 517.000, il 12,7% – a tre punti percentuali in più rispetto alla media europea (9,7%) – un dato medio con drammatiche disparità territoriali. In base ai dati appena pubblicati dall'ISTAT, nel 2022 la percentuale degli *early leavers* risulta essere scesa all'11,5%, riducendo lo scarto che separa l'Italia dal traguardo europeo, di scendere sotto il 9% per il 2030.

A valle degli *Early Leavers*, i NEET, i giovani che non studiano, non lavorano e non sono inseriti in percorsi di formazione. In base ai dati OCSE pubblicati nel 2022, la quota di NEET tra 18 e i 24 anni nel 2021 era del 26% in Italia, contro una media EU del 13%. Si aggiunga che «i tassi di NEET femminili hanno superato di 1,3 volte quelli maschili. Le persistenti differenze di genere, anche nel mondo del lavoro, aumentano la vulnerabilità economica delle giovani donne, perpetuando così il ciclo di povertà».

Il basso livello di istruzione sostanziale non solo investe direttamente lo sviluppo dell'economia, ma espone ai rischi della società della disinformazione, con la manipolazione costante dei cittadini e l'analfabetismo funzionale priva una parte consistente della popolazione

degli strumenti di base per la comprensione di fenomeni sociali complessi e limita la partecipazione ai processi decisionali in modo attivo e pienamente consapevole.

3. La sfida del PNRR

Ormai sappiamo che sui più dei 200 miliardi del PNRR, 32 sono stati riservati all'istruzione per rafforzare il sistema educativo dai nidi alle università e per sostenere la ricerca integrandola con il sistema produttivo.

Le voci di investimento più consistenti riguardano l'edilizia scolastica e le attrezzature tecnologiche, ma per evitare che si costruiscano scatole vuote in primo piano si dovrà porre la qualità degli insegnanti, l'efficacia della spesa sulla formazione degli studenti e il raccordo del mondo della ricerca con quello del lavoro. Dovrà, pertanto prevalere una visione politica e non una gestione puramente burocratica, pena il rischio di un Impatto trascurabile del PNRR.

Le risorse europee dovrebbero servire a rendere il sistema educativo più equo ed inclusivo, partendo dall'incremento dei nidi e dei servizi per l'infanzia, in modo da consentire alle bambine ed ai bambini di beneficiare maggiormente delle opportunità offerte dalle attività educative in termini di sostegno allo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale, base per ridurre le disuguaglianze che sono sotto gli occhi di tutti nei successivi ordini di scuola. Un'educazione di qualità della prima infanzia deve essere una priorità per ogni società. I primi anni della vita umana sono un periodo di notevole plasticità e di sviluppo del cervello, in cui si verifica una straordinaria quantità di crescita fisica, cognitiva, sociale ed emotiva. Una vasta gamma di ricerche sull'educazione indica l'importanza dell'educazione della prima infanzia come base fondamentale per l'apprendimento e il benessere futuri.

Riguardo alla dispersione scolastica, che al Sud e nelle aree più periferiche ancora oggi presenta caratteristiche e dimensioni preoccupanti sia in termini quantitativi che in termini di competenze acquisite dagli alunni, tanto che in alcuni territori e per alcune tipologie di famiglie siamo di fronte ad un vero e proprio fallimento formativo che genera povertà di competenze in aree di sapere irrinunciabile, sarà importante non sprecare con metodologie obsolete le risorse stanziare, giungendo finalmente a realizzare quell'autonomia delle scuole, quella flessibilità organizzativa e temporale in grado di rispondere alle reali esigenze di personalizzazione degli studenti.

Sarà imprescindibile mettere a sistema una scuola che sappia trasformare spazi, tempi, gruppi-classe e impostazione delle attività, ponendo la tecnologia al servizio della relazione e di apprendimenti significativi.

3.1 PNRR – Missione 4 – Componente 1 – Investimento 1.4. finalizzato alla riduzione dei divari territoriali

Il DM 170 del 24 giugno 2022 ha allocato un primo stanziamento di 500 milioni ad «Azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica», volte sia a ridurre i divari territoriali per quanto concerne il livello delle competenze di base (italiano, matematica e inglese) come evidenziato dalle rilevazioni nelle prove nazionali, sia a sviluppare una strategia per contrastare in modo strutturale l'abbandono scolastico (riduzione dispersione per raggiungere il 10,2% nel 2026). L'ANDIS, in un recente documento del Consiglio nazionale, pur riconoscendo l'importanza dell'investimento, per renderlo più funzionale al successo formativo, rimarca che le proposte dovranno essere multilivello, agendo contemporaneamente su famiglie, allievi, docenti e territori; pluriennali per evitare la contingenza di interventi non dialoganti; tempestive, investendo in partenza dalle scuole dei «piccoli». Per impiegare al meglio le risorse conferite e perseguire un'ottica di sistema, è in ogni caso imprescindibile trovare i punti di coerenza tra identità e percorsi di sviluppo del proprio Istituto e le nuove risorse disponibili. Occorre lavorare su due parole chiave: coinvolgimento e formazione perché le risorse PNRR conferite alle scuole con l'Investimento 1.4 non restino fini a sé stesse.

Il coinvolgimento dovrà essere interno con il team per la prevenzione della dispersione scolastica, che mette in rete le risorse professionali interne alla scuola ed esterno in cui le scuole destinatarie di finanziamento per la dispersione scolastica divengono punto di riferimento di reti territoriali ampie, anche attraverso la realizzazione di patti educativi di comunità. Le azioni per il contrasto alla dispersione richiedono lo sviluppo o il potenziamento di specifiche competenze professionali, che possano diventare patrimonio stabile delle scuole. Nell'ambito dell'Investimento 1.4 - Riduzione divari territoriali e contrasto dispersione scolastica- non sono previste attività di formazione del personale. Occorrerà, allora attivare sinergie con le azioni ordinarie di formazione interne all'Istituto e/o alla rete di ambito e con le altre azioni del PNRR, in particolare l'Investimento 2.1 di formazione dei docenti e del personale scolastico. In tutto ciò, la qualità degli insegnanti è fondamentale. Non dimentichiamo

che ce ne sono circa 200mila senza abilitazione. La logica da mettere in campo è quindi quella di: • **Movimentare o rafforzare attività interne alla scuola** che possano essere mantenute oltre il termine del dicembre 2024. Per contrastare abbandono e dispersione è necessario lavorare sia in continuità educativa, attraverso il coinvolgimento dei due cicli di istruzione a partire dalla scuola dell'infanzia (verticalizzazione del curriculum) e attraverso l'interdisciplinarietà (curriculum orizzontale), sia in continuità temporale, evitando l'estemporaneità o la ripetitività con cui spesso alcuni progetti sono presentati e vissuti nell'ambito scolastico;

• **Creare, ampliare o rinsaldare reti e patti educativi territoriali** che consentano l'integrazione e il miglior impiego delle risorse già disponibili. Gli obiettivi principali sono quello di accogliere gli studenti, accompagnarli nella crescita (emotiva, cognitiva e valoriale), verso la piena autonomia in un ambiente di cittadinanza attiva attraverso ecosistemi innovativi di resilienza educativa, come enuncia la teoria bioecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, e quello di modellizzare un processo di prevenzione e contrasto alla dispersione e abbandono scolastici degli adolescenti attraverso azioni incisive.

Fra queste vanno menzionate:

- l'osservazione e l'ascolto attento della realtà. E la realtà è più ricca di informazioni ai margini, alla periferia dove fra dissonanze e bisogni si possono cogliere i semi della possibilità di cambiamento futuro; - la messa a sistema di pratiche e strumenti tra scuole, realtà sociali e di impresa, agenzie educative, famiglie e ragazzi stessi; - lo sviluppo di competenze orientative sia per la cittadinanza che per il lavoro;

- l'ampliamento del percorso educativo anche in modi e luoghi «informali» (*openschooling*);

- l'acquisizione di «*soft skills*»;

- l'ingaggio dal basso dei ragazzi in un approccio di co-creazione di strumenti e soluzioni. Non si tratta solo di ascoltarli o consultarli, ma di mobilitarli e sostenerli nella costruzione dei futuri che saranno – e sono già – i loro;

• **Sviluppare una cultura diffusa del contrasto alla dispersione scolastica**, che attraverso in una logica di sistema il rinnovo degli ambienti di apprendimento, delle pratiche didattiche, della valutazione in senso formativo.

3.2 PNRR – Missione 4 – Componente 1 – Investimento 3.2. «Scuola 4.0»

Così come delineato dall'adozione del «Piano Scuola 4.0» in attuazione della linea di investimento 3.2 «Scuola 4.0: scuole innovative, cablaggio,

nuovi ambienti di apprendimento e laboratori», M.I., n 161 del 14/06/2022 «la responsabilità di abilitare lo spazio alla pedagogia e di trasformarlo in «ambiente di apprendimento» è affidata al dirigente scolastico per l'aspetto organizzativo e ai docenti per l'aspetto didattico, ma richiede il coinvolgimento attivo dell'intera comunità scolastica per rendere sostenibile il processo di transizione verso un più efficace modello formativo ed educativo».

Anche questa linea di investimento può integrarsi nell'aggredire la dispersione scolastica: gli spazi sono importanti, lo spazio parla (nel Manifesto di INDIRE sugli spazi educativi del III millennio, si individuano e differenziano gli spazi di gruppo da quelli di esplorazione, l'agorà dagli spazi informali a quelli individuali ad esempio), non solo quello fisico, ma anche quello della progettazione di una scuola che possa rispondere alle finalità del Piano stesso. Questo obiettivo potrebbe costituire un'importante occasione per rimodulare il curriculum di scuola secondo modalità maggiormente innovative e che hanno la loro naturale evidenza in una disposizione degli ambienti più funzionali alle attività di apprendimento e d'insegnamento. Questo momento dovrebbe garantire uno scambio di idee tra i docenti, del loro modello di scuola e di un tentativo di modifica di pratiche obsolete. Il confronto tra gli insegnanti dovrebbe avere come suo naturale addentellato un dibattito autentico con le famiglie e con gli altri «portatori d'interessi» del contesto socioculturale, in un tentativo di avviare, se non è già presente, la realizzazione di una significativa «comunità educante». Si dovrebbe, così giungere alla concretizzazione di «ambienti di apprendimento innovativi» connessi a una visione pedagogica che «mette al centro l'attività didattica e le studentesse e gli studenti, secondo principi di flessibilità, di collaborazione, di inclusione, di apertura e di utilizzo della tecnologia». Il connubio virtuoso tra insegnanti validamente formati, sul piano pedagogico, psicologico e tecnologico ed ambienti di apprendimento funzionali a una didattica innovativa, potrebbe effettivamente portare a quel salto di qualità in grado di migliorare in modo significativo gli esiti dei processi formativi e di contrastare in modo sostanziale la dispersione scolastica. Occuparsi soltanto delle dotazioni tecnologiche non sembra una strategia vincente se ad esse non si accompagna una modifica del modo di fare scuola soltanto di tipo trasmissivo, il digitale va governato a vantaggio delle giovani generazioni. Le tecnologie digitali dovrebbero servire a sostenere – e non a sostituire – le scuole. Dovremmo sfruttare gli strumenti digitali per migliorare la creatività e la comunicazione di studentesse e studenti.

Le architetture scolastiche, gli spazi, i tempi/orari dovrebbero essere progettati per costruire le capacità degli individui di lavorare insieme nel perseguimento di culture collaborative.

4. Il ruolo del DS

Per prevenire e contrastare dispersione e disuguaglianze, sempre in una visione olistica e multifattoriale, il dirigente scolastico e la scuola tutta dovrebbero assumere nel proprio lessico quotidiano termini quali: - **Relazione** intesa come accoglienza e rispetto, in una comunità che protegge la persona e le offre opportunità di crescita, una comunità che progetta e riflette, che si confronta e si apre, che riacquisisce il ruolo di luogo della partecipazione di tutte le sue componenti, che si rilancia come nodo strategico di comunità educanti che condividono una responsabilità educativa diffusa sul territorio: il Ds ne diventa garante, come esplicitato nel Codice etico dell'Associazione. Come afferma I. Fiorin, «a fare la differenza sarà, in particolare, la qualità delle relazioni interpersonali. Quando in una scuola i rapporti interpersonali sono curati, si respira un clima sereno e incoraggiante. Questo consente di mettere a disposizione degli alunni il tempo necessario all'apprendimento. Una scuola della persona, una scuola comunità educativa, ha però bisogno di disporre di strumenti professionali che consentano di tradurre i valori affermati in pratiche didattiche» sempre aggiornate e rispondenti ai bisogni degli studenti di oggi;

- **Ambiente educativo** come terzo educatore. Come si afferma nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6, «lo spazio parla: la disposizione degli arredi, la scelta dei colori, la pulizia, l'ordine, l'attenzione ai particolari, l'accessibilità di oggetti e materiali raccontano a chi vi entra una realtà contraddistinta da attenzione, impegno, considerazione verso chi quello spazio vive tutti i giorni per tante ore»;

- **Parola** come strumento relazionale, ma anche culturale. Certo la cultura serve per formare il cittadino consapevole e il lavoratore qualificato, ma è anche valore in sé, un aspetto dell'esistenza che arricchisce la vita delle persone e merita di essere perseguito anche al di là di qualsiasi ulteriore finalità strumentale. La scuola è ancora il luogo in cui i giovani possono ricevere e costruirsi gli strumenti di base per poter fruire di tale valore. Un sistema scolastico non può abdicare al proprio ruolo di formazione culturale di base per tutti, pena la responsabilità di escludere una gran parte della società attuale e futura dalla possibilità di godere di beni che non possono non essere concepiti come beni comuni.

Fondamentale sarà la cura dei rapporti interni ed esterni: a titolo esemplificativo, ma non certo esaustivo, il Dirigente scolastico dovrà instaurare con gli studenti, le famiglie e con tutto il personale della scuola rapporti corretti, dando informazioni tempestive, creando le condizioni per l'esercizio dei rispettivi diritti, assumendo decisioni imparziali e trasparenti, offrendo disponibilità all'ascolto e ponendo particolare attenzione all'instaurarsi di un clima di reciproca collaborazione nella scuola e negli uffici. Dovrà, altresì, promuovere forme di collaborazione ed accordi con altri enti e soggetti del territorio, per concorrere al raggiungimento dei più alti livelli di qualità del servizio.

Essenziale è allora il ruolo di chi guida le scuole e diffonde le innovazioni, in cui qualità come il coraggio di esplicitare l'obiettivo educativo, l'ascolto e la vicinanza a docenti e studenti, il coinvolgimento per favorire scuole che siano luoghi in cui la responsabilità educativa è condivisa, diventino linfa quotidiana.

5. Una controffensiva formativa

Il presupposto è la presa d'atto che i problemi complessi non possono essere risolti solo implementando alcune semplici azioni, ma vanno affrontati attraverso una serie di progetti concorrenti finalizzati ad un obiettivo esplicitamente condiviso, che riescano a modificare l'ambiente ed aumentare la disponibilità di opportunità per attuare migliori pratiche sociali e ridurre la probabilità che le persone siano esposte a rischi.

Le scuole sono un pilastro centrale di ecosistemi educativi più ampi e la loro vitalità è espressione dell'impegno di una società nei confronti dell'educazione come attività umana pubblica, dei suoi bambini, bambine e giovani, ma il successo degli interventi dipenderà:

- Dall'inserimento nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa e nel Piano di Miglioramento e dalla continuità temporale nella realizzazione degli interventi;
- Da un curriculum flessibile, che superi le rigidità ordinamentali;
- Dal potenziamento di percorsi formativi sempre più personalizzati, che vedano la possibilità per lo studente di scegliere una parte del suo curriculum scolastico in quantità sempre più consistente con il passare degli anni. Un adeguato riconoscimento dell'identità di studentesse e studenti nei curricula, una vera valorizzazione delle diverse loro potenzialità possono avere un impatto diretto sulla loro salute mentale, sull'autostima e sul benessere dell'intera comunità;
- Da una stabilizzazione dell'organico perché aumentano le necessità e le richieste di studentesse e studenti che hanno bisogno di un percorso di

apprendimento personalizzato e necessità di supporti di compresenza, di azioni dirette al recupero immediato ai primi segni di cedimento;

- Da un'idea di scuola che si lascia attraversare dal territorio e che per questo sa progettare l'offerta educativa ampliando le opportunità di apprendimento e crescita personale, in un dialogo continuo tra scuola e territorio in cui la centralità della scuola sia riconosciuta, ma anche integrata da tutte le opportunità che un territorio può offrire: una maggiore sinergia tra enti locali, scuola, terzo settore, servizi sociali potrà costruire una scuola che sappia spendere per rispondere alla ripartenza che il Covid ha imposto;
- Da un dirigente scolastico che cura e guida, insieme con il Collegio dei docenti, percorsi innovativi all'interno del curricolo;
- Da una formazione congiunta scuola e famiglia per innescare un vero e proprio cambiamento culturale;
- Da un piano di formazione per i docenti, un elemento centrale affinché la dispersione vada affrontata con un progetto che tocchi la vita dello studente, in cui la valutazione sia parte del processo di insegnamento/apprendimento, mezzo non fine del processo stesso, in cui si favorisce il protagonismo e la partecipazione attiva dello studente.

Bibliografia

- A.G.I.A., *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma giugno 2022.
- A.N.Di.S., *PNRR e contrasto alla dispersione scolastica*, Documento Consiglio nazionale, Battipaglia 2023.
- Bronfenbrenner U., *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento 2010.
- Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.
- Unesco, *Re-immaginare i nostri futuri insieme, Rapporto della Commissione internazionale sui futuri dell'educazione*, La Scuola sei, 2023.
<https://www.indire.it/progetto/Il-modello-1-4-spazi-educativi/>
- A.N.Di.S., *Codice Etico*, Roma 2013.
- I. Fiorin, *Indicazioni Nazionali, 10 anni dopo, Dalla scuola dell'insegnamento alla scuola dell'apprendimento*, in TUTTOSCUOLA News n.1073 del 20/03/2023.
- Ministero Istruzione, *DM n. 334 del 22/11/2021, Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*.

Ornella Campo, Giorgio Cavadi*

Strutturare modelli organizzativi per la governance preventiva della dispersione scolastica

Parole chiave: Emergenza pandemica; dispersione scolastica; leadership educativa; documenti strategici delle scuole; middle management.

L'emergenza pandemica che ha investito frontalmente il sistema scolastico italiano - portando ad una temporanea disarticolazione della tradizionale (e per certi versi statica) organizzazione didattico-pedagogica, delle scuole di ogni grado - ha amplificato e accresciuto fenomeni come quello della dispersione scolastica (nelle sue molteplici forme di abbandono precoce, frequenza saltuaria, ripetenze). La dispersione scolastica si presenta come un fenomeno multifattoriale, innescato da diverse variabili che concorrono a definire un perimetro di alta complessità. Il dirigente scolastico è, quindi, chiamato ad esercitare una leadership educativa e organizzativa che agisca in prospettiva sistemica (a livello di istituzione scolastica e di contesto/territorio) per garantire il successo scolastico e il contrasto ai fattori che causano povertà educativa, insuccesso e abbandono scolastico.

Keywords: *Pandemic Emergency; School Dropout; Early School Leaving; Educational Leadership; School Strategy Documents; Middle Management.*

The pandemic emergency that has frontally invested the Italian school system has led to a temporary disarticulation of the traditional (and in certain respects static) didactic-pedagogical organisation of schools at all levels. This process has amplified and increased phenomena such as school drop-out (in its multiple forms of early abandonment, occasional attendance, repetition). School drop-out appears as a multifactorial phenomenon, triggered by different variables that combine to define a perimeter of high complexity. The school manager is, therefore, called upon to exercise an educational and organisational leadership that acts in a systemic perspective (at school institution and contextual/territorial level) in order to guarantee school success and contrast the factors that cause educational poverty, failure and school drop-out.

* Ornella Campo è Dirigente tecnico USR Sicilia – Giorgio Cavadi è Dirigente tecnico USR Sicilia in quiescenza.

1. Introduzione

L'emergenza pandemica che ha investito frontalmente il sistema scolastico italiano - portando ad una temporanea disarticolazione della tradizionale (e per certi versi statica) organizzazione didattico-pedagogica, delle scuole di ogni grado - ha amplificato alcune criticità ben note (prima fra tutte la disponibilità di spazi adeguati agli ambienti di apprendimento), quasi endemiche del sistema¹.

2. Emergenza pandemica, vecchie e nuove criticità

I due anni scolastici “vissuti pericolosamente”, hanno lasciato in dote sicuramente una propensione all'innovazione (complice la necessità di adattamento alle nuove condizioni imposte dal distanziamento sociale), ma hanno anche accresciuto fenomeni come quello della dispersione scolastica (nelle sue molteplici forme di abbandono precoce, frequenza saltuaria, ripetenze, ecc.) già all'attenzione del MIUR dal gennaio 2020, quando, a poche settimane dall'inizio della pandemia, era stato presentato nella sala dei ministri il progetto “Superare i divari”² che, avvalendosi del contributo scientifico di Invalsi e di robuste realtà del terzo settore (Fondazione con i bambini), intendeva aggredire la questione dell'abbandono quale causa prima di una divaricazione sempre più marcata dei risultati scolastici (misurati sotto forma di “dispersione implicita”³).

Le dimensioni del fenomeno e le loro diverse sfaccettature sono state indagate e rappresentate almeno da tre importanti studi: il Rapporto Invalsi 2022⁴; le “Linee Guida Contrastare il fallimento formativo e divari. Finanziamento 1.4 – Misura 4 PNRR Documento del Gruppo di lavoro ministeriale”⁵; il Rapporto “Alla ricerca del tempo perduto”, redatto da

¹ G. Bertagna, *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Studium, Roma 2020.

² <https://www.miur.gov.it/-/scuola-presentato-il-piano-di-intervento-per-la-riduzione-dei-divari-territoriali-in-istruzione>.

³ Accanto al tradizionale concetto di dispersione scolastica, che riguarda i giovani che hanno abbandonato la scuola prima di concludere il percorso del secondo ciclo, grazie ai dati INVALSI è possibile individuare e monitorare un altro fenomeno che coinvolge i ragazzi e le ragazze che, pur avendo conseguito un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado, non raggiungono i traguardi di competenza previsti entro l'intero percorso dei 13 anni di scuola. «Per dispersione scolastica implicita si intende quindi la quota degli studenti che al termine della scuola secondaria hanno raggiunto al massimo il livello 2 in Italiano e Matematica e che non hanno raggiunto nemmeno il B1 in Inglese sia per la prova di lettura che quella di ascolto»

https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale_ladispersionescolasticaimplicita.pdf.

⁴ [https://invalsi-](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf)

[areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf).

⁵ <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2022/07/LINEE-GUIDA-CONTRASTARE-IL-FALLIMENTO-FORMATIVO.x92273.x94549.pdf>.

*Save the children*⁶; il documento di studio e di proposta curato dalla Commissione costituita con decreto dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza "La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale"⁷.

Gli effetti del post pandemia causati dall'isolamento, dall'interruzione di attività ricreative e di rapporti sociali, dalla chiusura delle scuole e dalla conseguente delle occasioni di apprendimento hanno certamente avuto un impatto devastante sul benessere psico-fisico di adolescenti e pre-adolescenti.

Nel recente Rapporto "Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi"⁸ del Garante Nazionale dell'Infanzia e dell'Adolescenza, redatto in collaborazione con l'Istituto Superiore di Sanità, si mettono in luce gli aspetti più salienti del fenomeno complesso e multifattoriale della dispersione scolastica strettamente correlati sia a motivazioni sociali di disoccupazione, esclusione sociale, povertà educativa, arretratezza culturale, che a fattori riconducibili a disagi e/o disturbi personali e del comportamento come bassi livelli motivazionali, autolesionismo, dipendenze patologiche (internet, videogame, sostanze, tabacco, ludopatia), ansia e depressione che sono spesso alla base della frequenza saltuaria, delle difficoltà di apprendimento, dell'insuccesso scolastico e infine dell'abbandono precoce degli studi.

Il Rapporto documenta quanto la sospensione delle lezioni e la didattica a distanza abbiano precluso alla scuola la possibilità di incidere "nello sviluppo dell'autonomia e dell'alunno e della sua socialità, nonché a espletare funzioni di regolazione comportamentale ed emotiva in integrazione con gli apprendimenti scolastici. La didattica a distanza (DAD) ha contribuito a peggiorare la qualità dell'offerta formativa del sistema scolastico, soprattutto per le difficoltà nell'adattare le tecniche didattiche ed educative alle tecnologie"⁹.

L'alterazione improvvisa e repentina della routine quotidiana che studentesse e studenti erano soliti vivere ha provocato, soprattutto nei soggetti in età evolutiva e nelle fasce di popolazione più fragili, forme di disregolazione emotiva e di stress che vanno contrastate per ridurre gli effetti negativi sui processi di apprendimento e garantire lo sviluppo

⁶ <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto;>
[https://www.minori.gov.it/it/node/8215.](https://www.minori.gov.it/it/node/8215)

⁷ [https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf.](https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf)

⁸ <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf>. Nel Rapporto, "l'obiettivo della ricerca è quello di comprendere, quantificare e qualificare il fenomeno, nella sua estensione e profondità, in modo da individuare strategie efficaci a supporto della popolazione di minore età e individuare best practise per aiutare i soggetti in fragilità o a rischio", p. 6.

⁹ Dal Rapporto "Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi", p. 32.

armonico e globale, nonché la crescita bio-psico-sociale di bambini e di ragazzi.

Considerata la complessità del fenomeno, le misure da mettere in campo implicano l'attivazione di sinergie interistituzionali coordinate che, in una visione globale di insieme e adottando una logica di reciproca sussidiarietà, organizzino una rete coordinata di interventi e servizi: *“è indispensabile che tutti gli attori coinvolti nello sviluppo della salute psicofisica dei minori di età - il mondo sanitario, il contesto sociale, le realtà educative, scolastiche e l'ambito della ricerca e formazione nell'età evolutiva - siano coinvolti e chiamati a contribuire attivamente e sinergicamente per promuovere e tutelare il neurosviluppo, il benessere psicologico, la salute mentale e la resilienza dei bambini e delle loro famiglie¹⁰”*.

Nel panorama generale la scuola, pur nella consapevolezza di non poter agire in maniera esclusiva, detiene un ruolo centrale e trainante all'interno del sistema formativo integrato, nell'affrontare i problemi legati alla risoluzione della dispersione implicita ed esplicita¹¹, influenzati prevalentemente da fattori esterni alla scuola che necessitano di un approccio sistemico e globale.

3. Politiche scolastiche europee: il PNNR Next Generation EU

Per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica l'Unione Europea ha destinato all'Italia ingenti investimenti con la linea di intervento Next Generation EU 1.4. *“Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica”* nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)¹¹, che interessa tutti i livelli di istruzione e formazione e che prevede misure di prevenzione, intervento e compensazione.

La misura persegue i seguenti obiettivi:

- Misurare e monitorare i divari territoriali, anche attraverso il consolidamento e la generalizzazione dei test PISA/INVALSI.

¹⁰ Ivi, p. 7.

¹¹ Accanto al tradizionale concetto di dispersione scolastica, che riguarda i giovani che hanno abbandonato la scuola prima di concludere il percorso del secondo ciclo, grazie ai dati INVALSI è possibile individuare e monitorare un altro fenomeno che coinvolge i ragazzi e le ragazze che, pur avendo conseguito un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado, non raggiungono i traguardi di competenza previsti entro l'intero percorso dei 13 anni di scuola.

«Per dispersione scolastica implicita si intende quindi la quota degli studenti che al termine della scuola secondaria hanno raggiunto al massimo il livello 2 in Italiano e Matematica e che non hanno raggiunto nemmeno il B1 in Inglese sia per la prova di lettura che quella di ascolto» https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf.

- Ridurre i divari territoriali in Italia per quanto concerne il livello delle competenze di base (italiano, matematica e inglese), inferiore alla media OCSE, in particolare, nel Mezzogiorno.
- Sviluppare una strategia per contrastare in modo strutturale l'abbandono scolastico.
- Perseguire il potenziamento delle competenze di base degli studenti, a partire da un'analisi degli andamenti scolastici, con l'obiettivo di garantire un livello adeguato (sopra la media UE) di almeno 1.000.000 di studenti all'anno (per 4 anni), anche per mezzo dello sviluppo di un portale nazionale formativo unico.

La misura prevede:

- Personalizzazione dei percorsi per quelle scuole che hanno riportato livelli prestazionali critici.
- Azioni di supporto mirate al potenziamento delle competenze di base, a cura di tutor esterni e docenti di supporto (per italiano, matematica e inglese) per almeno un biennio.
- Mentoring e formazione (anche da remoto) per almeno il 50 per cento dei docenti.
- Potenziamento del tempo scuola con progettualità mirate, incremento delle ore di docenza e presenza di esperti per almeno 2000 scuole.
- Programmi e iniziative specifiche di counseling e orientamento professionale attivo.

La linea di investimento, in via di prima attuazione con l'emanazione del D.M n. 170/2022, intende potenziare, nelle realtà locali maggiormente a rischio di dispersione, le competenze di base di studentesse e di studenti *“che presentino fragilità negli apprendimenti, secondo un approccio di tipo preventivo dell'insuccesso scolastico, il contrasto alla dispersione scolastica, tramite un approccio globale e integrato che valorizzi la motivazione e i talenti di ogni discente all'interno e all'esterno della scuola, in raccordo con le risorse del territorio, il miglioramento dell'approccio inclusivo della didattica curricolare ed extracurricolare delle istituzioni scolastiche in un'ottica di personalizzazione dell'apprendimento”*¹².

4. Politiche scolastiche nazionali e autonomia scolastica

Il raggiungimento di target e milestones raccomandati a livello europeo impegna le istituzioni scolastiche autonome a pianificare, organizzare e predisporre i documenti strategici della scuola in stretta correlazione con il PNRR- Piano di riduzione dei divari territoriali, impegnando l'intera comunità educante (dirigenti, middle management, personale scolastico,

¹² D.M. 170/2022 art. 2 comma 2.

studenti e famiglie) ad attuare una politica scolastica finalizzata al contrasto della dispersione scolastica e a garantire il successo formativo di tutti e di ciascuno, in una dimensione inclusiva che pone al centro il soggetto in apprendimento nel rispetto dei suoi bisogni e della sua irripetibile unicità.

Ed è in questa prospettiva che si afferma la necessità di una *governance* dei sistemi educativi in grado di pervenire al cambiamento atteso con una progettualità dell'offerta formativa che risponda alle importanti sfide della qualità e dell'equità e garantire a tutti la possibilità di innalzamento degli esiti di apprendimento.

La scuola, peraltro, intesa come agenzia formativa e ambiente primario di riferimento, rappresenta il luogo sicuro e accogliente in grado di fornire un'offerta formativa compensativa di svantaggi socio-culturali ereditati dal post pandemia e/o da contesti familiari e territoriali a vario titolo carenti di stimoli e di opportunità.

Per un'istituzione scolastica e per il suo dirigente che operano in una realtà ad alto potenziale di dispersione, aggredire un fenomeno che scaturisce da una complessità di concause, comporta una visione e un livello di organizzazione che mobiliti le diverse componenti della comunità scolastica.

Visione e missione della scuola, esplicitate in prima battuta nell'atto di indirizzo del Dirigente scolastico¹³ che indirizza la stesura del PTOF e segna la direzione verso cui indirizzare l'offerta formativa, vanno inverte nella esplicitazione e nella definizione di un'offerta formativa adeguata a prevenire e contrastare, la dispersione scolastica. Le leve progettuali e organizzative a disposizione del Dirigente trovano concreti strumenti nei documenti fondamentali delle scuole autonome.

Occorre sottolineare preliminarmente la sintonia fra gli interventi rivolti al contrasto alla dispersione scolastica così come delineati dal D.M. 170/2022 e la cornice teorica ed operativa del DPR 80/2013, sul quale si struttura il Sistema Nazionale di Valutazione della scuola italiana e da cui discendono i principali documenti strategici delle istituzioni scolastiche (Rapporto di autovalutazione, Piano di Miglioramento, Rendicontazione sociale). In sintesi, occorre sottolineare la convergenza fra l'architettura che sostiene la stesura dei documenti strategici della scuola e il contrasto (sia in fase

¹³ La legge n. 107 del 13.07.2015, e in particolare il comma 14 dell'art.1, recante la "*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*", attribuisce infatti al Dirigente scolastico potere di indirizzo al Collegio dei docenti per le attività della scuola. Spetta, quindi, al Dirigente, tenendo conto sia delle disposizioni normative che delle risultanze del processo di Autovalutazione esplicitate nel Rapporto di Autovalutazione (RAV) che dei dati emersi dagli esiti delle prove INVALSI, con il relativo Piano di Miglioramento, formulare il suo atto di indirizzo per le attività della scuola e le scelte di gestione e amministrazione, in riferimento alle aree che ritiene indispensabili ed efficaci per la realizzazione del successo formativo di tutti gli alunni.

preventiva e di successivo intervento) alla dispersione scolastica. La valutazione degli apprendimenti e delle stesse istituzioni scolastiche è finalizzata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, in particolare:

- Alla riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico;
- Alla riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti;
- Al rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla situazione di partenza;
- Alla valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'università e al lavoro (Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014).
- Al miglioramento degli apprendimenti delle studentesse e degli studenti e dei livelli di competenze disciplinari e trasversali raggiunti;
- Alla diminuzione dell'abbandono e delle assenze;
- Al miglioramento delle competenze di comune progettazione e riflessione di docenti ed educatori;
- Al consolidamento di un modello di scuola inclusiva improntato a inter-professionalità, innovazione didattica, coprogettazione, co-programmazione;
- Alla forte interazione tra scuola, comunità educante, enti locali e territorio.

Per sostenere il contrasto dell'abbandono scolastico, all'interno di ciascuna istituzione scolastica risulta quindi opportuno, nell'ambito dell'autonomia di ciascuna scuola, prevedere la costituzione di un team per la prevenzione della dispersione scolastica composto da docenti, tutor ed esperti interni e/o esterni. Il gruppo di lavoro, partendo da un'analisi di contesto, supporta la scuola nell'individuazione delle studentesse e degli studenti a maggior rischio di abbandono o che abbiano già abbandonato la scuola e nella mappatura dei loro fabbisogni. Il team coadiuva il dirigente scolastico nella progettazione e nella gestione degli interventi di riduzione dell'abbandono all'interno della scuola e dei progetti educativi individuali e si raccorda, anche tramite tavoli di lavoro congiunti, con le altre scuole del territorio, con i servizi sociali, con i servizi sanitari, con le organizzazioni del volontariato e del terzo settore, attive nella comunità locale, favorendo altresì il pieno coinvolgimento delle famiglie.

5. I documenti strategici della scuola e l'azione del dirigente scolastico

Dalla lettura comparata del D.M. 170/2022 e degli "Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole" con la normativa di riferimento

del Sistema nazionale di valutazione emerge la condivisione di obiettivi e di metodologie e strumenti e si evidenzia come la progettazione degli interventi da parte delle scuole beneficiarie deve necessariamente avvenire tenendo conto dell'analisi del contesto e del RAV¹⁴, al fine di definire obiettivi specifici e mirati per ogni Istituzione scolastica con attenzione alla riduzione della dispersione scolastica e al potenziamento delle competenze di base degli studenti. A livello organizzativo per una governance scolastica orientata, non solo al contenimento della dispersione, ma all'innalzamento degli esiti di apprendimento degli studenti è opportuno che il team per la prevenzione della dispersione scolastica sia integrato da componenti del Nucleo Interno di valutazione¹⁵ in possesso di adeguate competenze nella lettura, analisi e interpretazione dei dati.

In tale prospettiva, infatti, i dati elaborati dall'INVALSI restituiti al netto dei comportamenti anomali, non vanno visti in un'ottica punitiva o elogiativa, ma finalizzata ad una somministrazione e ad un'analisi sempre più regolare delle prove all'interno degli istituti, in modo che le informazioni di ritorno assumano un valore significativo per la scuola e per la programmazione delle attività didattiche: partendo dall'analisi dei risultati, è possibile individuare percorsi di miglioramento e di approfondimento delle prassi didattiche¹⁶.

¹⁴ Fra i dati riportati nel RAV, particolare utilità riveste l'ESCS della popolazione scolastica. Per misurare l'influenza delle caratteristiche sociali, culturali ed economiche degli studenti sui livelli di apprendimento, INVALSI ha messo a punto l'indicatore ESCS (*economic, social and cultural status*), adattando alle caratteristiche delle rilevazioni nazionali italiane l'omonimo indicatore elaborato da OCSE e IEA; le variabili considerate sono il *background* familiare, la condizione occupazionale e il livello d'istruzione dei genitori, la presenza di alcuni beni materiali.

¹⁵ È opportuno che il "gruppo di lavoro" per la prevenzione della dispersione scolastica, di cui all'art. 2, comma 4, del DM 170/2022, sia composto, anche da docenti del Nucleo interno di valutazione.

¹⁶ Di seguito si riportano alcuni degli indicatori utili per una lettura del fenomeno di dispersione e abbandoni per le scuole del I e II ciclo

2.1.a.2 - Studenti sospesi - Secondaria di II Grado - Fonte sistema informativo del MI

2.1.a.3 - Studenti diplomati per votazione conseguita all'esame di Stato

2.1.b Trasferimenti e abbandoni

2.1.b.1 Studenti che hanno abbandonato gli studi in corso d'anno

2.1.b.1 Studenti che hanno abbandonato gli studi in corso d'anno, - Secondaria di II Grado - Fonte sistema informativo del MI

2.1.b.2 Studenti trasferiti - in entrata - in corso d'anno, - Secondaria di II Grado - Fonte sistema informativo del MI

2.1.b.3 Studenti trasferiti - in uscita - in corso d'anno Anno scolastico 2019/2020 - Secondaria di II Grado - Fonte sistema informativo del MI

2.2.a.5 Percentuale alunni collocati nei diversi livelli di competenza

2.2.a.5 Distribuzione degli studenti per livelli di apprendimento in Italiano - Fonte INVALSI

2.2.a.5 Distribuzione degli studenti per livelli di apprendimento in Matematica, - Fonte INVALSI

Andamento delle assenze per singolo alunno, rapporto fra n. iscritti al primo anno e numero dei diplomati al termine del corso di studi, risultati a distanza post diploma

2.4.b Prosecuzione negli studi universitari

2.4.b.1 Studenti diplomati che si sono immatricolati all'Università

2.4.c Rendimento negli studi universitari

2.4.c.1 Crediti conseguiti dai diplomati nel I anno di Università

2.4.c.1 Diplomati nell'a.s. ... entrati nel sistema universitario nell'a.a. ..., per macroarea e per classi di Credito Formativo Universitario acquisito nel Primo Anno - Valori percentuali

Il collegamento con l'impianto auto-valutativo del Sistema Nazionale di Valutazione rimanda ad un percorso di lavoro che deve muoversi lungo le seguenti direttrici:

- Individuare punti di forza e di debolezza nell'organizzazione e nel funzionamento dell'istituzione scolastica e progettazione dell'offerta formativa;
- Definire le priorità di intervento (esplicitati nella parte V del RAV)¹⁷;
- Definire nel Piano di miglioramento i percorsi e le azioni da attuare per il raggiungimento delle priorità individuate, ponendo particolare attenzione al collegamento fra gli obiettivi previsti nel PNRR, le azioni finanziate con il DM 170/2022, nonché le azioni previste nell'ambito del Piano "Scuola 4.0";
- Riportare nel PTOF le iniziative curriculari ed extracurriculari, così come indicato negli *"Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole"*, previste per il raggiungimento degli obiettivi.

Un primo punto di partenza per l'autovalutazione dell'efficacia e dell'efficienza dell'operato delle singole istituzioni scolastiche è dato dal fatto che l'autoanalisi permette di costruire una rappresentazione della scuola e del suo operato che, proprio perché fondata sulla rilevazione di dati oggettivi, non coincide o coincide solo parzialmente con la percezione che gli operatori interni ne hanno e consente di giungere ad una descrizione dei "punti di forza" "punti di debolezza.

Questo assumere consapevolezza da parte della comunità professionale che esiste un divario tra gli obiettivi prefigurati e la realtà effettiva delle cose costituisce già una prima forma di valutazione, perciò un buon RAV rappresenta il primo passo verso la "costruzione di una domanda di istruzione consapevole e informata" che ha il suo compimento di significato nel bilancio sociale.

L'individuazione, sulla base dell'autovalutazione svolta con riferimento ai dati e ai benchmark presenti, di priorità di miglioramento e connessi traguardi collegati alle finalità degli interventi sostenuti dall'investimento 1.4 del PNRR, permetterà di meglio prefigurare piste per il miglioramento finalizzate al raggiungimento dei target attesi¹⁸.

2.4.c.2 Diplomatici nell'a.s. ... entrati nel sistema universitario nell'a.a. ..., per macroarea e per classi di Credito Formativo Universitario acquisito nel Secondo Anno - Valori percentuali

2.4.d Inserimenti nel mondo del lavoro

2.4.d.1 Quota di diplomatici inseriti nel mondo del lavoro

2.4.d.3 Distribuzione dei diplomatici per tipologia di contratto

Diplomatici che hanno lavorato almeno un giorno tra il 15 settembre e il 15 ottobre del primo anno successivo a quello del diploma, per tipologia di contratto e anno di diploma (%)

¹⁷ Le "priorità" ad esito dell'autovalutazione d'istituto, costituiscono le scelte strategiche su cui si incardina il PTOF, secondo il modello attualmente proposto dal MIM e pubblicato in "Scuola in chiaro".

¹⁸ Art. 1 comma 1 del D.M. n. 170/2022 "Le istituzioni scolastiche beneficiarie, al fine di garantire la massima efficacia degli interventi a livello territoriale, possono costituire anche reti di scuole, ai sensi dell'articolo 7 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, fermo restando che la responsabilità

Un ciclo che, attraverso la progettazione di medio periodo (PTOF) e la pianificazione delle azioni di miglioramento (PdM) aiuta la scuola stessa a rielaborare la propria missione e la propria cultura organizzativa verso un riposizionamento continuo delle proprie risorse umane, professionali e finanziarie.

6. Il ruolo strategico del middle management

Il *middle management* nelle istituzioni scolastiche si è imposto come effetto dell'avvio della scuola dell'autonomia e della dirigenza scolastica fra il 2000 e il 2001. Questa duplice trasformazione ha determinato un progressivo aumento del livello di complessità delle istituzioni scolastiche e la necessità che alla figura ormai nettamente distinta dal corpo docente del dirigente scolastico, si affiancasse un gruppo di collaboratori che lo accompagnasse nella gestione e nel funzionamento delle scuole: *“Nell’ottica sistemica e della leadership diffusa, funzioni strumentali, referenti per la valutazione, coordinatori per l’inclusione e animatori digitali collaborano da tempo con il dirigente scolastico nell’introduzione dei processi di cambiamento, mettendo a disposizione della comunità scolastica una specifica expertise, in una logica di servizio”*¹⁹

Rispetto alla fisionomia delle scuole, il D.P.R. 275/1999 ha aperto la strada a una serie di possibilità e potenzialità che hanno comportato la diversificazione della struttura duale stessa del personale (preside, al massimo con un suo vice, vs insegnanti), a favore di una ramificazione di opportunità professionali che andava accompagnando l’espandersi del livello di complessità organizzativa²⁰.

In sostanza, la cornice definita negli articoli del Capo II del d.P.R. 275/1999, *Autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo*, si è potuta alimentare solo in presenza di professionalità che si fanno carico di attivare le potenzialità insite nell’autonomia scolastica nel campo della ricerca, della sperimentazione, dell’innovazione e del fare rete. In maniera speculare a questo cambiamento di assetto, sul piano dell’offerta formativa, la scuola che insegna attuando ‘i programmi’ lascia il passo a una potenzialità innovativa che si concretizza nella costruzione del curriculum, coniugato sul doppio asse della flessibilità organizzativa e delle ‘indicazioni’, come stimolo alla progettualità didattico-pedagogica della comunità professionale. La ‘terra di mezzo’ fra dirigente e collegio dei docenti si popola, quindi, di figure di sistema necessarie per sostenere

delle attività di monitoraggio e rendicontazione delle risorse e dei target e delle milestones resta di competenza della singola istituzione scolastica beneficiaria delle risorse”.

¹⁹Cfr. O. Campo, *Il middle management nella scuola 4.0*, Rivista dell’istruzione, a. 2021, n.1, p. 31.

²⁰ Cfr. G. Cavadi, *Middle management e valutazione di sistema*, Rivista dell’istruzione, a. 2021, n.1, p. 36.

questa prospettiva di sviluppo, in direzione di una complessità organizzativa e di gestione (non come termine mutuato dalla cultura manageriale, ma come mera considerazione che idee procedure e progetti si realizzano solo grazie all'impegno delle persone di scuola).

Nel corso dei primi venti anni di autonomia, la presenza di questi 'ruoli temporanei'²¹ si è diffusa e stabilizzata, al passo con la diversificazione delle funzioni e dei processi su cui si articola l'istituzione scolastica (Ptof, Piano dell'inclusione, valutazione interna, Piano della formazione, Piano di Miglioramento, Piano nazionale scuola digitale, ecc.).

In una governance strategica della scuola in grado di tradurre operativamente le politiche educative, il *middle management* può svolgere un ruolo cruciale nella lotta alla dispersione scolastica, nella misura in cui, al fianco del dirigente, investa tempo e risorse personali in un'efficace leadership finalizzata al miglioramento e alla crescita della comunità educante.

Il riconoscimento giuridico ed economico di un middle management nella scuola è uno di quei temi-collante sui quali, solo apparentemente, convergono esperti, associazioni e sigle sindacali. Di fatto le resistenze verso una qualunque differenziazione della carriera dei docenti sono diffuse e stratificate e fortemente attuali. Basti pensare alle figure di tutor degli studenti e tutor di scuola, inserite nella riforma che ha introdotto le attività dedicate all'orientamento (con il D.M. 328/2022) i quali, come altre figure (il c.d. "animatore digitale") sono collegati a progetti, Piani nazionali e riforme varie, ma non trovano una stabilizzazione giuridica entro la carriera professionale e un definito riconoscimento economico utile nella progressione stipendiale.

Ciononostante, gli scenari attuali sono arricchiti dalla presenza di figure di sistema come collaboratori del dirigente, funzioni strumentali, referenti per la valutazione, coordinatori per l'inclusione e animatori digitali, che in una visione sistemica e integrata della scuola, possono intervenire in maniera responsabile e competente a supporto del dirigente, del personale docente e non docente con l'obiettivo di apportare cambiamenti significativi al processo di insegnamento-apprendimento e creare un ambiente di apprendimento incoraggiante e stimolante per il raggiungimento del successo formativo di tutti e di ciascuno.

Il miglioramento passa attraverso una serie di azioni che investano tutte le dimensioni della vita scolastica dalla formazione, alla valutazione, alla modifica funzionale dei setting di apprendimento, all'ampliamento dell'offerta formativa, alla flessibilità orario-organizzativa, al

²¹ È il titolo di un paragrafo del saggio di P. Trivellato, M. Triventi, *Non solo insegnamento*, in A. Cavalli, G. Argentin, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, il Mulino, Bologna 2010.

potenziamento delle dotazioni tecnologiche e delle risorse professionali e materiali.

Il lavoro di squadra, la collaborazione professionale, la forza trainante di chi svolge un ruolo attivo nei diversi ambiti di competenza rappresentano la leva di miglioramento nel contrasto allo svantaggio scolastico e nella prevenzione della dispersione e possono coadiuvare il dirigente scolastico nell'attuazione di politiche educative qualificate e rispondenti a specifici bisogni emergenti nel contesto. Il dirigente scolastico, del resto risente di una solitudine oggettiva compresso tra un dettato normativo talvolta in contrasto con condizioni contrattuali e resistenze al cambiamento diffuse fra il personale scolastico che stenta ad entrare nell'ottica di una responsabilità partecipata di gestione della complessità scolastica e pertanto, finisce con l'ostacolare la tensione al cambiamento.

Avviare iniziative concrete per affrontare i problemi legati alla povertà educativa implica costruire un sistema di relazioni con tutti gli stakeholder di riferimento sia interni (docenti, studenti, genitori, personale ATA) che esterni (enti e associazioni che operano nel territorio) servendosi di una governance che chiami in causa tutti gli attori a diverso titolo interagenti nel sistema.

La dimensione multifattoriale che caratterizza il fenomeno della dispersione scolastica sollecita, pertanto, l'attuazione di interventi in sinergia con il territorio e rimanda ad una visione olistica della comunità scolastica in cui le figure del *middle management* fungano da facilitatori nella costruzione di legami forti con il contesto di riferimento, promuovendo il confronto costruttivo e propositivo.

7. Scuola ed alleanze educative: famiglie e territorio

Un fenomeno dalle cause molteplici come la dispersione scolastica ha bisogno di un approccio strategico che interpelli l'intera comunità scolastica intesa nella sua dinamica scuola/extra-scuola.

La dinamica di questa azione di prevenzione e contrasto ad ogni forma di abbandono scolastico, si gioca sui due poli della scuola e della famiglia. È ormai pacifico che la partecipazione dei genitori rappresenta una precondizione fondamentale per il successo scolastico, soprattutto in contesti caratterizzati da ESCS medio-basso e quindi di forte se non endemiche condizioni di povertà educativa. Quando parliamo di rimotivazione allo studio, di fiducia nell'azione educativa e di promozione sociale della scuola, parliamo degli studenti, ma dobbiamo guardare, innanzitutto alle loro famiglie.

Prima ed insieme agli studenti occorre recuperare alla scuola i genitori, ricostituire una trama di capitale sociale che abbia al centro l'istituzione scolastica; il problema non risiede nel fatto che la scuola riconosca ai genitori il ruolo di co-educatori dei propri alunni, ma che le famiglie siano ricondotte al dialogo e alla condivisione in una visione collettiva del problema.

Le linee strategiche di questo intervento dovrebbero puntare a consolidare un'alleanza educativa che muova tutte le leve disponibili nel territorio per arrivare al pieno coinvolgimento delle famiglie attraverso:

- Promozione, internamente alla scuola, di una cultura improntata alla fiducia reciproca e alla comprensione tra scuole e famiglie;
- Coinvolgimento diretto dei genitori a tutte le decisioni su temi connessi all'apprendimento, all'organizzazione della scuola e delle attività scolastiche per rafforzare il senso di co-responsabilità, sensibilizzandoli anche rispetto alle procedure di valutazione e monitoraggio della scuola;
- Sviluppo di una comunicazione efficace favorendo la circolarità delle informazioni, potenziando i canali di comunicazione tra le scuole e le famiglie per aumentare la fiducia e favorire la comprensione reciproca e privilegiando metodi di comunicazione sia formali (colloqui), sia informali (feste e attività ludiche e conviviali);
- Predisposizione di tempi, spazi e occasioni dedicati in cui i genitori possano incontrarsi e supportarsi a vicenda anche sollecitandoli a mettere a disposizione a titolo volontario le proprie abilità e la loro esperienza per attività formative in classe (ad esempio gruppi di mutuo aiuti, laboratori dedicati, testimonianze) o per altre attività scolastiche curriculari e extracurriculari. Se necessario, possono essere coinvolti altri enti territoriali per instaurare rapporti positivi con i genitori, soprattutto quelli provenienti da contesti più svantaggiati e/o vulnerabili (es. genitori che vivono situazioni di marginalizzazione, provenienti da minoranze etniche o con problemi legati alla giustizia);
- Promozione alla partecipazione a percorsi di formazione dedicata, al fine di rafforzare sia il livello di istruzione dei genitori, sia le loro competenze educative, auspicando ricadute positive in termini di maggiore autostima e autonomia, più attiva partecipazione nel percorso scolastico dei figli ed un maggiore coinvolgimento degli alunni a scuola con un rendimento più proficuo.

L'istituzione scolastica deve divenire forza centripeta di attrazione e sviluppo di azioni educative in raccordo con gli EE.LL., le organizzazioni

del Terzo settore²², l'associazionismo del privato sociale in genere. Importante è il coinvolgimento della figura degli educatori, non solo nell'azione di supporto al team dei docenti, ma -anche al di fuori del perimetro scolastico- nell'intercettare, coinvolgere e accompagnare le famiglie nel percorso descritto di consolidamento di una forte e piena alleanza educativa.

Nella costruzione di un sistema formativo integrato, il DS e la comunità professionale devono utilizzare gli documenti didattici e progettuali della scuola, dal PTOF alla rendicontazione sociale. Pensiamo – ma è solo un esempio fra i tanti – quanto sia importante prestare cura all'orientamento nella transizione tra scuola secondaria di primo e secondo grado per aiutare le studentesse e gli studenti e le loro famiglie ad effettuare le scelte più congruenti con le loro capacità e potenzialità, anche in linea anche con quanto previsto dalla recente riforma del sistema di orientamento scolastico.

Uno strumento utile alle istituzioni scolastiche che vogliono individuare e coordinare tutte quelle risorse dagli EE.LL., alle associazioni che agiscono nel privato sociale, fondamentali per il contrasto alla dispersione scolastica sono i Patti Educativi di Comunità (PEC), accordi stipulati tra le scuole e altri soggetti pubblici e privati per definire gli aspetti realizzativi di progetti didattici e pedagogici legati anche a specificità e a opportunità territoriali. Già indicati quale strumento operativo di sistema in molti progetti nazionali²³, nel caso specifico i PEC costituiscono un'occasione di pluralità messa al servizio della Scuola per agire verticalmente su priorità come la povertà educativa e l'abbandono scolastico attraverso l'apporto di tutti i partners del territorio in grado di contribuire al raggiungimento degli obiettivi del progetto.

Nella costruzione del sistema formativo integrato, inoltre, particolare importanza assume la relazione da stabilire con i genitori, specialmente in presenza di studenti fragili: un rapporto che va curato e rafforzato superando atteggiamenti conflittuali e divergenze, purtroppo sempre più ricorrenti in ambito scolastico. Recuperare la dimensione dialogica diventa indispensabile per pianificare interventi che assicurino continuità

²² «Per Terzo settore si intende il complesso degli enti privati costituiti per il perseguimento, senza scopo di lucro, di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale e che, in attuazione del principio di sussidiarietà e in coerenza con i rispettivi statuti o atti costitutivi, promuovono e realizzano attività di interesse generale mediante forme di azione volontaria e gratuita o di mutualità o di produzione e scambio di beni e servizi.» Legge Delega n. 106 del 2016.

²³<https://www.invalsiopen.it/patti-educativi-comunita/>;
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+Estate++un+ponte+per+il+nuovo+inizio.pdf/12846df6-f04a-5c0f-6d32-6d47dd86ec9e?version=1.2&t=1620904740205#:-:text=I%20Patti%20educativi%20di%20comunit%C3%A0,s%20cuola%20e%20tutta%20la%20comunit%C3%A0;>
<https://www.openpolis.it/esercizi/i-patti-educativi-di-comunita/>.

educativa e convergenza di intenti all'interno di un sistema valoriale condiviso che veda scuola e famiglia collaborare in sintonia per facilitare l'attuazione di interventi finalizzati al miglioramento. In questa ottica, un ruolo significativo spetta al dirigente scolastico che deve mantenere una relazione costante con le famiglie e favorire momenti formativi e informativi non occasionali, ma pianificati e sistematici, creando un clima di relazioni positive con tutti gli interlocutori e in tutti i contesti operativi. Nella realtà di molte comunità scolastiche, la cura delle relazioni con le famiglie impatta con l'affievolirsi, per non dire la scomparsa della partecipazione dei genitori agli organi di governo della scuola (la cui normativa compirà a breve 50 anni!), a favore dell'uso dei canali social-media dalle conseguenze spesso devastante, aprono un fronte di riflessione sulle reali possibilità del DS di sviluppare una efficace azione di leader di una comunità educante.

In conclusione, l'alleanza educativa fra scuola, famiglie e territorio per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica, rimane saldamente in mano alle istituzioni scolastiche, sia nella fase ideativa e progettuale – certamente aperta alla co-progettazione con tutti gli altri attori – che nella fase attuativa, nella consapevolezza che l'autonomia scolastica fornisce al Dirigente tutte le leve gestionali e organizzative per affrontare al meglio la sfida ad una delle patologie più insidiose per la crescita del nostro paese.

Bibliografia

- Bertagna G., *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Studium, Roma 2020.
- Barca D., *La scuola nell'età dello tsunami*, Giunti scuola, Firenze 2023.
- Bezzina C., Paletta A., *Dirigenti scolastici che lasciano il segno*, Pearson Italia, Milano-Torino 2022.
- Bourke J., Espedido A., *The Key to Inclusive Leadership*, Harvard Business Review, March 2020.
- Campione M., Contu E. (a cura di), *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*, Società editrice il Mulino, Bologna 2020.
- Cerini G., *Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid, Napoli 2021.
- Chiosso G., Poggio A.M., Vittadini G., a cura di, *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni valori*, Il Mulino, Bologna 2021.
- Gavosto A., *La scuola bloccata*, Editori Laterza, Bari-Roma 2022.
- Previtali D., *La scuola mediterranea. Una diversa narrazione e una storia nuova*, Il Mulino, Bologna 2022.
- Profumo F., *Leadership per l'innovazione nella scuola. I protagonisti e le leve del cambiamento: dirigenti e docenti, formazione e tecnologie*, Il Mulino, Bologna 2018.

Linee Guida Contrastare il fallimento formativo e divari. Finanziamento 1.4 – Misura 4 PNRR, Documento del Gruppo di lavoro ministeriale, 2021
<https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2022/07/LINEE-GUIDA-CONTRASTARE-IL-FALLIMENTO-FORMATIVO.x92273.x94549.pdf>

Alla ricerca del tempo perduto, Save the Children, 2022
<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto>

Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole Missione 4 - Componente 1 - Investimento 1.4: Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nella scuola secondaria di I e II grado.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Orientamenti+per+l%27attuazione+degli+interventi+nelle+scuole+%281%29.pdf/2613376a-03b7-8957-a2a9-b80boe5f99df?t=1657797058216#:~:text=nella%20fascia%20di%20et%C3%A0%2012,10%2C2%25%20nel%202026.&text=territoriali%20e%20della%20dispersione%20scolastica,del%20primo%20ciclo%20di%20istruzione>

<https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/riduzione-dei-divari>

<https://pnrr.istruzione.it/competenze/riduzione-dei-divari-territoriali/>

La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022,
<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

Sitografia

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Orientamenti+per+l%27attuazione+degli+interventi+nelle+scuole+%281%29.pdf/2613376a-03b7-8957-a2a9-b80boe5f99df?t=1657797058216#:~:text=nella%20fascia%20di%20et%C3%A0%2012,10%2C2%25%20nel%202026.&text=territoriali%20e%20della%20dispersione%20scolastica,del%20primo%20ciclo%20di%20istruzione>

<https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/riduzione-dei-divari>

<https://pnrr.istruzione.it/competenze/riduzione-dei-divari-territoriali/>

https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_italian_final.pdf

<file:///Users/dirigente/Downloads/17.+RIF+PAGLIUCA+definitivo+num.pdf>

https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_italian_final.pdf

<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf>

<https://www.actionaid.it/blog/non-solo-numeri-adolescenza-dispersa-post-pandemia>

<https://www.actionaid.it/blog/adolescenti-metropoli-post-pandemia>

Stefano Stefanel*

***Agire sulla dispersione scolastica attraverso
il tempo del recupero***

Parole chiave: Tempo; organizzazione; dispersione; recupero; innovazione.

Attraverso una divisione atipica dell'anno scolastico in due periodi disomogenei (inizio delle attività didattiche – 31 ottobre; 2 novembre – termine delle attività didattiche) è stato avviato un complesso ragionamento nel Liceo Marinelli di Udine sul recupero, sulla valutazione e sulla dispersione. Il risultato è stato un contenimento della dispersione nel Liceo Marinelli di Udine intorno all'1% annuo con una costante ricerca didattica ed educativa per raggiungere lo 0%, obiettivo comunque sempre presente. Nel secondo periodo lungo sette mesi si sviluppano esperienze valutative innovative per cercare di annullare la dispersione, senza minare i risultati complessivi. Gli esiti universitari e l'equilibrio del sistema organizzativo confermano che l'esperimento ha raggiunto l'obiettivo per cui è stato ideato e, dunque, la divisione disomogenea dei periodi valutativi è stata inserita come elemento strutturale del PTOF triennale.

Keywords: Time; Organization; Dropout; Recovery; Innovation.

Through an atypical division of the school year into two uneven terms (start of teaching activities to 31 October- 2 November to the end of teaching activities) a complex reflection over school recovery, evaluation and dropout was started in the Liceo Marinelli of Udine. The result was a containment of dropout rate at Udine Marinelli school at around 1% per year with constant didactic and educational research aiming at reaching 0%, an objective that is always present. In the second seven-month term, innovative evaluation experiences are developed to try to eliminate the dropout, without undermining the overall results. The university results and the balance of the organizational system confirm that the experiment has

* Stefano Stefanel, 67 anni, laureato in Filosofia a Trieste nel 1979, ha insegnato per oltre vent'anni nella Scuola media, dirigente scolastico dal 2001, attualmente titolare presso il Liceo scientifico "Giovanni Marinelli" di Udine e reggente presso l'Istituto comprensivo di Pagnacco. Collaboratore con riviste scolastiche cartacee (*Dirigere la scuola, Amministrare la scuola, Periodico Amministrativo delle Istituzioni scolastiche*) e on line (*Gessetti colorati, Edscuola, Andisblog*) ha pubblicato anche *Il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia* (Spaggiari, Parma 2007 e 2009), *Innovare il curriculum* (Armando, Roma 2020), *La valutazione nella scuola primaria* insieme con Milena Piscozzo (Utet, Milano 2022). Svolge attività di formatore in ambito scolastico. Fa parte del direttivo ANDIS nazionale dal 2022.

achieved the objective for which it was designed and therefore the uneven division of the evaluation periods was included as a structural element in the three-year PTOF.

1. Introduzione

L'esperienza teorica sulla dispersione deve avere anche un riscontro pratico, deve, cioè, proporre modalità attraverso cui questa dispersione viene realmente combattuta e diminuita dati alla mano. La base su cui è partita l'azione che descrivo è stata quella relativa alla divisione temporale dell'anno scolastico in quadrimestri, che ho trovato al mio arrivo al Liceo Marinelli di Udine nel 2012. Il primo quadrimestre produceva una valutazione fortemente che creava elementi di debolezza strutturale nell'organizzazione scolastica, più tesa all'espletamento obbligatorio di una valutazione destinata a perdere immediata validità (nessuno studente viene valutato a fine anno scolastico con valutazioni acquisite nel primo periodo), che a essere di supporto all'azione didattica. La valutazione trimestrale/quadrimestrale è, infatti, basata su alcuni presupposti che parevano inamovibili:

- Grande quantità di compiti e interrogazioni tra fine dicembre e gennaio
- Consegna delle pagelle a metà febbraio
- Avvio dei recuperi a febbraio
- Recupero del debito che delle volte trasbordava, in forma patologica, fino a maggio, con studenti che, a quel punto dell'anno, si trovavano con una valutazione sufficiente nella materia, ma senza aver recuperato il debito del primo periodo.

Inoltre, tutto il buono fatto nel primo quadrimestre spariva all'atto dello scrutinio e restava solo il cattivo, anche se i docenti spesso usavano la frase priva di significato alcuno: "noi ne teniamo conto", che non si sa bene cosa voglia dire, ma che aggiunge opacità e non trasparenza alla valutazione. Tutto il buono dell'inverno era, di fatto, annullato in un attimo, il "cattivo", invece, manteneva la sua tendenza ad accompagnare lo studente fino all'estate. L'esistenza di un unico periodo finale di sette mesi costituisce per lo studente un diritto a vedersi riconosciute tutte le valutazioni positive acquisite anche in mesi in cui – di solito – si sommano valutazioni che perdono il loro valore dopo lo scrutinio intermedio.

Il problema del recupero avviene nelle scuole superiori per tentativi, cioè senza avere un riscontro reale tra proposta di recupero fatta allo studente ed esito positivo della proposta. L'idea del recupero poggia sempre sullo studente, che dovrebbe rispondere agli stimoli aggiuntivi, anche se non

ha saputo o voluto rispondere a quelli ordinari. Questo determina l'attivazione di molti processi di recupero su base solo "amministrativa", cioè attivati per rispondere alle esigenze della norma e non alla sostanza dell'apprendimento. La logica dell'esperienza di cui si da conto collega sempre l'attività di recupero, nelle sue varie forme, alla verifica degli esiti di questi recuperi. In questo modo si verifica se realmente vi è stato un recupero e come lo studente è migliorato. Questo rende possibili azioni di revisione delle modalità del recupero laddove non abbiano avuto un esito positivo, visti i tempi dilatati del periodo lungo.

2. L'avvio della riflessione

Nell'anno scolastico 2015/16 in forma sperimentale e poi dall'anno scolastico 2016/17 fino ad oggi in forma ordinaria si è diviso l'anno scolastico in due periodi disomogenei:

- Dall'inizio delle scuole (in Friuli-Venezia Giulia tra il 12 e il 15 settembre) fino al 31 ottobre: 1° periodo
- Dal 2 novembre alla fine delle scuole (in Friuli-Venezia Giulia tra il 10 e il 14 giugno): 2° periodo.

Questa partizione ha portato ad alcune evidenze molto chiare:

- Tutte le valutazioni positive di novembre, dicembre e gennaio confluiscono nel voto di fine anno
- Le valutazioni negative nella pagella dei primi di novembre permettono l'attivazione immediata di recuperi per sei mesi in forma ordinaria, con la possibilità a maggio di farlo anche per alcuni casi straordinari
- Un periodo di sette mesi permette di dilatare i tempi delle verifiche.

L'articolo produrrà gli esiti statistici della dispersione scolastica seguita a questa divisione (quest'anno c'è stato lo 0,77% di bocciati a giugno), collegata anche agli esiti certificati all'università, attraverso la piattaforma *Eduscopio*. Inoltre, si forniranno anche i dati economici delle risorse messe in campo per il recupero.

I sei mesi di attività di recupero permettono varie e diverse forme del recupero:

- Corsi
- Sportelli,
- Lezioni individuali
- Lezioni seminariali
- *Full immersion* esplicativi,
- *Question time* didattici.

La scansione della valutazione permette poi di attuare/sperimentare nel primo periodo una valutazione diagnostica che controlla se l'uscita dalla classe precedente o l'ingresso al liceo è avvenuta in forma armonica o se ci sono stati elementi di regresso. Ma permette anche di conoscere presto se i debiti sanati o attraverso aiuti o per voto di consiglio siano stati sanati realmente o siano rimasti tali e quali.

E questo soprattutto in matematica e fisica fa una grande differenza.

3. La situazione attuale

Dopo otto anni di valutazione periodica così strutturata la formulazione degli obiettivi nata a seguito della partizione dei due periodi didattici ha raggiunto una stabilità che permette al Liceo Marinelli di lavorare progettualmente senza una ridefinizione annuale. Infatti, la partizione periodica trova posto nel PTOF triennale e quindi fino al 31 agosto 2025 non verrà modificata.

Ritengo interessante riprodurla nella sua formulazione ufficiale tratta, appunto, dal PTOF 2002/2025¹.

VALUTAZIONE E DIVISIONE DELL'ANNO SCOLASTICO

“Il Liceo Marinelli adotta una divisione disomogenea dell'anno scolastico ai fini valutativi: **inizio dell'anno scolastico – 31 ottobre; 2 novembre – termine dell'anno scolastico.**

Queste le motivazioni didattiche:

- rivisitazione della progettazione e del processo di apprendimento al fine di valorizzare la fase diagnostica e di renderla funzionale a un successivo percorso più flessibile e continuativo, consentendo anche la realizzazione di una didattica più personalizzata;
- superamento di meccanismi di valutazione rigidi e a tratti penalizzanti: mancato riconoscimento formale delle alte valutazioni ottenute durante gli scrutini del primo quadrimestre, da un lato, e del valore aggiunto costituito dai progressi degli alunni con difficoltà, progressi che si esplicitano necessariamente nel lungo periodo, dall'altro;
- anticipazione delle attività finalizzate ad affrontare con tempestività ed efficacia le difficoltà di apprendimento; precoce attivazione e diversificazione delle iniziative di

¹ https://drive.google.com/file/d/1r05wKPwo_N1ugovy5F_cjO_72mJr39a/view.

recupero che possono essere realizzate in tempi meno pressanti e perdurare anche in forma di tutorato per periodi più lunghi.

VALUTAZIONE DEL PRIMO PERIODO

La valutazione del primo periodo viene effettuata attraverso la raccolta di dati provenienti da una molteplicità di fonti (osservazione, prove d'ingresso, prove per competenze, prove disciplinari o interdisciplinari, altre indicazioni o osservazioni raccolte dal docente nell'ambito della sua libertà di insegnamento) con una prevalente funzione di diagnosi, cioè di individuazione più precoce possibile delle difficoltà e delle risorse degli studenti².

VALUTAZIONE DEL SECONDO PERIODO

Nel secondo periodo:

- viene svolto dai docenti un numero congruo di verifiche scritte e/o orali e pratiche per monitorare/verificare/valutare nel periodo lungo
- vengono programmate non più di una prova scritta a giornata («compito in classe») e non più di tre a settimana per ogni classe
- viene dato un preavviso, segnalato sul registro elettronico, di almeno cinque giorni per le prove scritte («compiti in classe»)
- vengono effettuate non più di due verifiche orali formali per ogni studente nella giornata, salvo necessità giustificate
- si concorda un numero non limitato, ma programmato, di prove grafiche in Disegno/Storia dell'arte e teorico/pratiche in Scienze motorie
- viene esclusa dalle verifiche formali la giornata di lunedì, a eccezione delle classi a settimana corta e delle materie con due ore di lezione settimanali o salvo necessità giustificate

² Le famiglie avranno accesso immediato e continuativo tramite il registro online alle informazioni relative alla presenza e

alla partecipazione degli alunni, al calendario delle verifiche, ai contenuti disciplinari, alle valutazioni ed eventuali osservazioni. Il Liceo, sulla base della normativa vigente, una volta deliberato il piano degli interventi di sostegno e recupero, ne informa tempestivamente gli studenti e le famiglie. Il Liceo è testato annualmente dall'INVALSI e riceve utili informazioni sull'andamento degli studenti. Il Liceo ha inoltre partecipato alle indagini comparative di maggiore rilievo internazionale, PISA (Programme for International Students Assessment), relativamente alle competenze nell'ambito di Literacy, Numeracy, Problem solving e Science per gli studenti di 15 anni dei paesi OCSE.

dalla programmazione didattica o dall'orario delle lezioni (registrate nel verbale del CC, concordate ed esplicitate agli studenti)

- per la lingua inglese nel biennio possono svolgersi prove di verifica più brevi e frequenti, mirate alla misurazione delle specifiche abilità linguistiche per una migliore valutazione.

Come previsto dal D.M. n° 122/99 la valutazione deve essere "tempestiva e trasparente" e non coincide con la misurazione dei risultati ottenuti. La valutazione è un processo in costante evoluzione, che si propone come traguardo la personalizzazione del percorso di apprendimento degli studenti; nell'ambito di tale percorso le procedure valutative costituiscono un sostegno all'apprendimento e non un elemento a sé stante. È ancora in atto, se pur con diverse difficoltà, il processo rivolto a diversificare sul piano valutativo le attività svolte dopo il 30 aprile per permettere una chiusura d'anno non intasata da attività valutative di fine anno prive di reale valore formativo e docimologico.

oooo

La misurazione viene effettuata in base a tre parametri, che sono:

- una norma, che mette in rapporto i risultati ottenuti dagli studenti della classe, divisi per categorie di profitto; è una prospettiva quasi spontanea, semplice ed efficace, che fornisce esiti ampiamente prevedibili
- le conoscenze e le competenze: è un parametro per il confronto verticale ed individualizzato, che consente di discriminare con chiarezza tra positivo e negativo, qualora gli obiettivi siano tradotti in prestazioni osservabili e le misurazioni standardizzate
- le condizioni di partenza: è un criterio che tiene conto di specifiche situazioni e anche di fattori personali più complessi, quali motivazione, capacità, ritmo e stile di apprendimento.

La valutazione, che implica l'interpretazione dei dati ottenuti attraverso la misurazione, utilizza e interseca le 3 prospettive, che possono essere tenute distinte e impiegate in modo preferenziale a seconda dell'oggetto, del contesto e del fine che ci si propone: il terzo criterio, ad esempio, è particolarmente significativo in sede di valutazione collegiale.

4. Alcuni dati

Riporto di seguito una tabella con alcuni dati significativi che presentano la situazione complessiva. I dati vanno letti nel modo di seguito indicato:

- il numero complessivo di studenti indicato è quello di fine anno e comprende anche gli studenti che sono entrati nella scuola ad anno iniziato.
- La scuola è stata oggetto di lavori e quindi ha variato anche la sua composizione numerica delle classi per la contrazione di spazi.
- Per ogni anno si indicano, tra parentesi, gli studenti bocciati per assenze o che non hanno mai frequentato benché iscritti (per lo più stranieri), che quindi non possono essere considerati tra i bocciati didattici. Inoltre, per la sessione di settembre si sono indicati, sempre tra parentesi, anche gli studenti che non si sono presentati agli esami e che, quindi, hanno determinato in forma automatica la propria bocciatura. Anche in questo caso sono stati poi tolti dalla percentuale dei bocciati, visto che si vuole dare una restituzione chiara relativa agli esiti del recupero al netto di coloro che per svariati motivi non hanno frequentato la scuola. Per cui nella tabella si indicano due percentuali di bocciati: una senza e una con gli studenti che non hanno frequentato o non si sono presentati alle prove di recupero di fine agosto.

A.S.	STUDENTI	5 (2) GIUGNO	BOCCIATI SETTEMBRE	TOTALE BOCCIATI
2015/16	1384	14 (1)	6 (1)	1,30% (1,44%)
2016/17	1423	9 (1)	8 (2)	0,98% (1,19%)
2017/18	1484	11 (3)	10 (1)	1,14% (1,41%)
2018/19	1475	17 (3)	8 (2)	1,35% (1,69%)
2019/2020	1484	0	0	0%
2020/2021	1504	12 (3)	8 (2)	0,99% (1,32%)
2021/2022	1501	42 (6)	17 (3)	3,31% (3,93%)
2022/2023	1411	14 (4)	5 (2)	1,34% (0,92%)

I dati sono molto chiari e ognuno può interpretarli come vuole. Lo storico precedente al 2015 parla comunque di percentuali non alte di bocciature attestantesi a circa il 3-4% prima del mio arrivo e al 2-3% tra il mio arrivo e la nuova sperimentazione.

Come si vede dalla tabella ci sono due anni fortemente anomali legati alla pandemia: nel primo anno pandemico il dato è stato in assoluto di zero, come previsto dalle norme varate dall'allora Ministro Azzolina, mentre un certo riassetto si è avuto nel terzo anno della pandemia (l'anno

scolastico 2021/2022) che ha prodotto molti più studenti bocciati soprattutto a causa di segni profondi lasciati dal periodo pandemico. Il “riallineamento” in basso non si è avuto nell’anno scolastico 2020/2021 (il secondo della pandemia) in quanto in quell’anno per far fronte ai tanti problemi legati ai turni in presenza e alla molta DAD il Collegio docenti ha deliberato due modalità straordinarie:

- la bocciatura a giugno doveva avere il consenso del 100% del consiglio di classe;
- ad ogni studente sono stati concessi tre appelli (fine giugno, fine luglio, fine agosto) per colmare i debiti.

Queste soluzioni hanno ridotti i bocciati a giugno e hanno permesso a molti studenti con più di una materia di poter definire una chiara road map estiva di recupero scaglionando le materie.³

5. “Al Marinelli li promuovete tutti”

I dati sopra esposti sono diventati pubblici alimentando un simpatico discorso sotterraneo e cittadino di denigrazione, cui non abbiamo risposto, ma che ci ha sollecitati a fare delle indagini sull’andamento dei nostri studenti “tutti promossi o quasi” all’Università. I risultati delle lauree non ci vengono trasmessi dalle Università e i canali ufficiali portano a poco, anche perché molti studenti scelgono di frequentare Università estere che sono fuori da qualunque possibile rilevazione. Il dato è molto qualitativo ma ci ha permesso di riscontrare un successo notevole dei nostri studenti negli studi universitari, penso in linea comunque con quelli di tutti gli studenti dei licei scientifici italiani con molti studenti.

Qui va aperta una parentesi: il Liceo Marinelli diploma tra i 280 e i 320 studenti all’anno (lo scorso giugno sono uscite 11 quinte, quest’anno ne usciranno 13) tutte di corso tradizionale: noi abbiamo un Liceo scientifico col latino in tutte le sezioni e alcune opzioni (potenziamento matematico, seconda lingua comunitaria obbligatoria solo per gli studenti che la scelgono)⁴

³ Questa soluzione che a me è parsa subito ottimale è stata bocciata dal Collegio doventi l’anno successivo, non più segnato dalla pandemia e questo ha avuto l’esito che si può leggere nella tabella. Il ritorno delle bocciature a numeri pre-pandemici di questo anno scolastico ritengo sia strutturale.

⁴ Abbiamo applicato l’art. 1, comma 28 della legge 107 del 13 luglio 2015: “Le scuole secondarie di secondo grado introducono insegnamenti opzionali nel secondo biennio e nell’ultimo anno anche utilizzando la quota di autonomia e gli spazi di flessibilità. Tali insegnamenti, attivati nell’ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente e dei posti di organico dell’autonomia assegnati sulla base dei piani triennali dell’offerta formativa, sono parte del percorso dello studente.” Gli studenti in prima e secondo possono scegliere una sezione con l’aggiunta della seconda lingua a pagamento senza valutazione, ma solo con l’indicazione finale del livello: dalla terza invece devono scegliere se aggiungere la materia al loro curriculum ordinario o non continuare. La scuola consiglia di proseguire solo agli studenti con un potenziale di voto che va dall’8 al 10, al fine di migliorare e non peggiorare la media del triennio.

A questo punto diventa necessario mettersi a confronto con *Eduscopio*, pur dentro una serie di distinguo necessari. Il Liceo Marinelli ha sempre preso le distanze dalle modalità con cui è realizzata la grafica della ricerca e lo ha fatto sia quando è arrivato primo, sia quando è arrivato terzo. Trasformare una ricerca orientativa in una gara tra scuole è una scelta veramente ingiustificabile a parere di chi scrive, anche perché la gara è assurda perché mette sullo stesso piano chi licenzia 300 alunni all'anno e chi ne licenzia 35. Inoltre, *Eduscopio* ignora variabili incontrollabili dalle scuole, che consiglierebbero una maggiore prudenza nel trattare dati così delicati.

Fatte, dunque queste premesse, la situazione che trasmette *Eduscopio* sul Liceo Marinelli è molto chiara. Nell'arco degli anni indicati l'indice che produce la classifica per il Liceo Marinelli è oscillato tra il 78 e l'84% con l'8% di studenti che non si iscrive all'Università (o si iscrive a Università straniera o ad altri corsi), l'8% che non fa neppure 3 CFU e l'84% che supera il primo anno secondo i parametri di *Eduscopio*. La schermata dice che il Liceo Marinelli ha i parametri medi regionali. La posizione regionale del Liceo Marinelli nella classifica che contestiamo oscilla tra il 1° e il 3° posto a seconda degli anni.

La normalità di questi dati viene però "annientata" da un dato che è stato inserito solo negli ultimi cinque anni, che compare a destra della videata e non fa testo ed è il tasso di studenti che si diplomano senza essere mai bocciati: questo tasso per il Liceo Marinelli oscilla tra l'80 e l'85%. Ciò dice che il livello degli studenti del Marinelli quando accedono all'Università è in linea con la media regionale, anche se al Marinelli praticamente non si boccia. Anche perché se togliamo (e noi lo abbiamo fatto) dal numero dei bocciati quelli che non sono stati bocciati dal Marinelli, ma sono stati bocciati da altri licei (scientifici o classici) e poi, da bocciati, sono entrati al Marinelli e poi si sono diplomati, il nostro tasso da 80-85 passa a 92-96.

Non cito in questo articolo la situazione di altri Licei, sia friulani, sia di altre regioni. Ma non sarà difficile vedere come i Licei che hanno un in FGA⁵ superiore all'80 hanno poi un indice degli studenti che escono senza essere bocciati quasi sempre sotto il 70. Il dato banale ma incontrovertibile è che il Liceo Marinelli tende a non bocciare e lo fa solo in casi estremi, accoglie i bocciati delle altre scuole, ma ottiene, secondo *Eduscopio* ma anche secondo i dati in nostro possesso, gli stessi risultati delle altre scuole anche se diploma circa 300 studenti l'anno in un Liceo

⁵Così *Eduscopio* descrive il tasso FGA: Il nostro *Indice FGA* mette insieme le due cose, dando lo stesso peso alla media dei voti e alla percentuale di esami superati (50-50).” In questo modo si mescolano il qualitativo con il quantitativo, costruendo un indice di lettura estremamente complessa (gli esami non sono tutti uguali, le valutazioni sono anche collegate alle facoltà universitarie o alle singole materie, le tempistiche universitarie non sono omogenee, ecc.), che invece viene semplicemente trasmessa in forma di classifica.

scientifico dove tutte le sezioni prevedono l'insegnamento del latino. Il fenomeno del Liceo delle scienze applicate ci è estraneo, ma è invece presente in altri istituti che fanno classifica con noi.

6. Una serie di complessità non complicate

La scelta fatta dalla scuola è entrata nella complessità dell'apprendimento degli studenti, del recupero e dell'organizzazione scolastica partendo dal punto di vista iniziale per cui le questioni organizzative sono alla base delle procedure didattiche. Ogni percorso o sistema di valutazione determina con la sua sola impostazione una consistente parte degli esiti della valutazione stessa; quindi, il Liceo Marinelli agisce sull'organizzazione per condizionare la valutazione al fine del raggiungimento del primo obiettivo della scuola che è quello di azzerare la dispersione scolastica. Dal nostro punto di vista la dispersione scolastica è considerata come un elemento fortemente negativo e non come un semplice elemento di sistema. Rispetto ad un Liceo che considera normale avere da 67 a 70 come in *Eduscopio* per le bocciature, il nostro 92-96 sistematico ci porta comunque a cercare di migliorare il dato per raggiungere quel 100% che noi consideriamo il dato cui tendere.

Sappiamo che questa nostra idea non è condivisa da molti e che la dispersione scolastica viene definita spesso "rigore e serietà" da molte scuole, che bocciano orgogliose di farlo. Però noi non crediamo che sia il caso di bocciare al solo scopo di ottenere qualche punto in più nel codice FGA di *Eduscopio*⁶. Ma rimane un dato dirimente: l'atteggiamento sulla causa fondante della dispersione (le bocciature) condiziona tutta la valutazione e tutto l'andamento delle scuole superiori italiane, perché orienta la valutazione in un senso o nell'altro⁷.

L'idea di base è agire sulla complessità senza creare complicazioni, senza cioè generare situazioni in cui laboriose pratiche ostacolano il naturale andamento dell'attività didattica. Personalmente ritengo che la divisione in quadrimestri sia nociva e penalizzante per tre semplici motivi:

- a) tutte le valutazioni positive acquisite dagli studenti nei primi quattro mesi di scuola svaniscono come neve al sole dopo lo scrutinio, lasciando solo quel monito con sapore di minaccia che è la frase: "ne

⁶ Effettivamente qualche anno fa un insegnante mi è venuto a dire che se noi licenziamo molti studenti deboli col 60-62 poi questi all'Università ci abbassano il livello di *Eduscopio* e quindi noi avremmo l'interesse a riorientarli in modo che vadano a farsi promuovere altrove ed entrino in quella statistica. All'insegnante ho risposto che gli consigliavo un cambio di scuola perché la convivenza con me su queste basi non poteva che essere pessima.

⁷ La frase "va bocciato per il suo bene" ovviamente al Liceo Marinelli è "vietata". Lo studente viene bocciato o promosso in base a dati valutativi sia di tipo sommativo che formativo, non per il raggiungimento di un non specificato "bene superiore".

- terrò conto”, che è il massimo dell’opacità, cioè il contrario di quanto la norma chiede sulla valutazione⁸;
- b) il numero di prove di verifica effettuato tra la fine dell’anno solare e l’inizio del successivo costruisce una massa di inutili prove per una valutazione priva di ricaduta sull’andamento finale dello studente;
 - c) attendere febbraio per offrire possibilità didattiche di recupero ad uno studente è contrario ad ogni logica (il recupero va effettuato appena si ha la diagnosi del problema, ma se si ritarda la diagnosi il problema quasi sempre aumenta); inoltre verificare se un “debito estivo” è stato realmente sanato quattro mesi dopo pare, a chi scrive, una cosa proprio priva di senso.

La divisione dell’anno in trimestre e pentamestre è ancora più nociva, in quanto le scuole che la adottano fanno terminare il trimestre a Natale e fanno gli scrutini a metà gennaio, cioè un mese dopo, quando ormai almeno il 30% delle situazioni degli studenti sono mutate. Per cui lo scrutinio avviene in alcuni casi sugli esiti acquisiti entro il 23 dicembre, in molti altri casi gli esiti sono la fotografia di quello che sta avvenendo a gennaio. Diciamo che questa divisione ingenera solo caos.

La divisione da noi realizzata aveva degli specifici obiettivi, che per quel che riguarda il Liceo Marinelli sono stati raggiunti e, dunque, la divisione e l’organizzazione conseguente è stata confermata:

- a) verificare ad avvio di anno scolastico la situazione scolastica di ogni alunno attraverso una valutazione diagnostica (dunque formativa) degli studenti che avviene per prove, osservazioni verifiche dei singoli docenti e che va ad incidere su una valutazione (il voto nel primo periodo) che non può influire sulla valutazione finale, ma serve per definire le azioni di intervento della scuola;
- b) attivare attività di recupero di sei mesi (da metà novembre a metà maggio) al fine di annullare i gap didattici che producono dispersione: l’anticipo dello scrutinio del primo periodo permette di concentrare l’attenzione su un’organizzazione di ampio raggio del recupero, mentre la concentrazione di prove prima delle vacanze natalizie (trimestre) o subito dopo (quadrimestre) dilata l’avvio delle attività di recupero in una fase dell’anno (fine inverno) che invece deve costituire la spinta propulsiva verso una fine di anno scolastico tendente al positivo;

⁸ Art. 1, comma 2 del DPR 122 del 22 giugno 2009: “Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva”. Sul rapporto tra “trasparenza” e “tenerne conto” si potrebbe scrivere un saggio “non breve”.

- c) non eliminare attraverso uno scrutinio trimestrale o quadrimestrale le valutazioni positive o molto positive di tutti gli studenti che quindi confluiscono in forma trasparente alla valutazione di fine anno;
- d) evitare una concentrazione di compiti e interrogazione nei mesi di dicembre e gennaio, quelli più utili a sviluppare argomenti, seminari, interazioni didattiche a fini di apprendimento.

7. Una scelta di sistema

L'esperienza riportata non è un semplice escamotage organizzativo, ma proprio una scelta di sistema. La partizione temporale scelta porta con sé delle conseguenze chiare e specifiche ineludibili (modalità di valutazione diagnostica, progettazioni di azioni di recupero semestrale, valutazione del primo periodo autonoma e non esportabile nel secondo periodo, spinta verso una diversa periodizzazione delle verifiche, tendenza verso l'azzeramento della dispersione).

Anche gli studenti si sono dovuti posizionare in maniera diversa e, infatti, in alcuni casi si sono dimostrati scettici nei confronti del primo periodo, anche se in vari confronti non hanno saputo spiegare quello che avrebbe dovuto essere, dal loro punto di vista, la funzione del primo periodo didattico (sia breve come il nostro, sia trimestrale, sia quadrimestrale) nell'andamento dell'anno scolastico. Qualcuno ha detto che il primo periodo serve solo a prendere le misure dei docenti e se è troppo breve la misura viene presa male.

Nel complesso però non si sono avute ricadute negative di alcun genere e in questo momento la scelta è un dato di fatto che si trasmette a chi arriva nella scuola.

Il recupero è stato sistematizzato in maniera molto chiara nelle sue varie forme:

- Corsi tradizionali
- Corsi brevi
- Sportelli tematici
- Sportelli specifici
- Incontri individuali o per piccoli gruppi
- Prove a distanza
- Tutoraggio

Nell'arco dei sette mesi si agisce quindi sul recupero in maniera specifica e personalizzata non per fornire un servizio obbligatorio, ma per rispondere alle esigenze degli studenti in difficoltà.

Poiché quella effettuata è una scelta di sistema anche le risorse hanno seguito i bisogni e sono state di questo tipo:

- a) Organico dell'autonomia: il Liceo Marinelli dispone oggi di 12 docenti in organico dell'autonomia (13 dal 2016 al 2019): quattro di classi di concorso non presenti nel Liceo scientifico (una di *Discipline pittoriche*, una di *Storia dell'arte*, due di *Tedesco*) e otto invece di classi di concorso utilizzabili anche in forma ordinaria (due di *Matematica e Fisica*, due di *Inglese*, una di *Disegno e storia dell'arte*, una di *Fisica*, una di *Filosofia e Storia*, una di *Italiano e Latino*): il complesso di ore dell'autonomia dedicate all'attività di recupero è stimato in una media annuale di circa 800 ore;
- b) Progetti con finanziamenti esterni (PON o Piano Estate inclusi): 300 ore l'anno;
- c) Fondi extra Fis: 600 ore l'anno.

Queste complessive 1.700 ore si sommano poi alle ore che i docenti titolari svolgono nell'ambito dell'azione ordinaria della classe.

Nell'ambito del Liceo esistono le seguenti figure collegate al recupero della dispersione scolastica:

- Funzione strumentale per il recupero: si occupa della calendarizzazione degli interventi
- Docente referente per le povertà educative
- Docente referente per la verifica delle azioni di recupero
- Docenti inseriti nel Gruppo che supporta gli studenti in difficoltà (in questo gruppo sono una decina).

L'introduzione del docente tutor si inserisce in questa struttura organizzativa, arricchendo, almeno teoricamente, la prospettiva entro cui avviene l'azione specifica descritta.

Bibliografia

- Bottani N., Autori vari, *Una pagella per la scuola*, Erickson, Trento 2008.
- Butera F. (a cura di), Autori vari, *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002.
- Ciccione D., Stornaiuolo R. (a cura di), Autori vari, *30 spunti per orientarsi nella dirigenza scolastica*, Tecnodid, Napoli 2022.
- Corsini C., *La valutazione che educa*, Franco Angeli, Milano 2023.
- Epstein D., *Generalisti*, Luiss University Press, Roma 2020.
- Grion V., Serbati A., Cecchinato G., *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento*, Carocci, Roma 2022.
- Lo Storto G., *Erostudente*, Rubettino, Soveria Mannelli 2017
- Mariani C., *Learning to become. Un curriculum per innovare la scuola*, UTET – DeA Scuola, Milano 2023.
- Magnani M., *L'onda perfetta*, Luiss University Press, Roma 2020.

Previtali D., *La scuola mediterranea*, Il Mulino, Bologna 2022.
Stefanel S., *Innovare il curriculum*, Armando, Roma 2020.

RELAZIONI A CONVEGNI

Evelina Scaglia*

Fra compromesso politico e dualismo “carsico”: le origini della scuola media unica in Italia¹

Parole chiave: storia della scuola; sistema scolastico; scuola media unica; Italia; XX secolo.

Il contributo intende ricostruire le origini della scuola media unica in Italia, mettendo in evidenza la natura politica del compromesso fra le forze della DC e quelle del PSI alla base del relativo disegno di legge. Tale scelta, seppur giustificata dalla necessità improrogabile di avviare un processo di trasformazione democratica della società italiana, ha impedito l'elaborazione di un progetto di riforma dell'intero sistema scolastico nazionale sul lungo periodo.

La scuola media unica, che ha ripreso nella sua stessa formulazione lessicale il riferimento alla scuola media come scuola selettiva pensata per la formazione culturale della classe dirigente presente fin dalla legge Casati del 1859, ha perpetuato, anziché sconfitto, il dualismo fra istruzione per l'élite e istruzione per il popolo insito nel sistema scolastico italiano, contribuendo a rinnovarlo in modalità più implicite e “carsiche”, come denunciato nell'immediato da don Lorenzo Milani e dall'esperienza scolastica di Barbiana.

Keywords: *History of School; School System; Single Middle School; Italy; 20th Century.*

The contribution aims to reconstruct the origins of the single middle school in Italy, highlighting the political nature of the compromise between the DC and PSI forces behind the relative bill. Although justified by the unavoidable need to initiate a process of democratic transformation of the Italian society, it has prevented the elaboration of a long-term project to reform the entire national school system.

The single middle school, which has taken up in its very lexical formulation the reference to the middle school as a selective school designed for the cultural training of the ruling class present since the Casati law of 1859, has perpetuated, rather than defeated, the dualism between education for the élite and education for working class intrinsic in the Italian school system, contributing to renewing it in a more

* Evelina Scaglia è professoressa associata in Storia della pedagogia presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo.

¹ Il contributo riprende e amplia l'intervento svolto dall'autrice nel corso del seminario della rivista “Dirigenti Scuola” promosso in occasione della pubblicazione del numero monografico 2022 dedicato al tema “1962-2022: 60 anni di scuola media per tutti e di ciascuno. Bilancio e rilancio di una prospettiva”, svoltosi presso l'I.C. Simona Giorgi (ex Ciresola), Milano in data 28 aprile 2023.

implicit and “karstic” manner, as denounced in the immediate by Father Lorenzo Milani and the school experience of Barbiana.

1. Nata da un compromesso politico

La discussione del disegno di legge istitutivo della scuola media unica italiana iniziò nell’aula del Senato il 12 settembre 1962, sebbene vada sottolineato il parallelo avvio di trattative in sede politica, grazie ad un lavoro di interlocuzione e mediazione fra la delegazione della DC guidata dal vicesegretario Giovanni Battista Scaglia e quella del PSI guidata da Tristano Codignola, in nome di un principio di democrazia scolastica fondato sulla garanzia di una «base generale di cultura» uguale per tutti, nel rispetto della «pluralità di strade» percorribili in grado di consentire a tutti i giovani «capaci e meritevoli» l’accesso agli studi secondari superiori e, successivamente, a quelli universitari.

La ricostruzione offerta dallo stesso Codignola nel saggio *La guerra dei trent’anni. Come è nata la scuola media in Italia*, incrociata con la lettura degli «Atti parlamentari», consente di far emergere la natura compromissoria dell’accordo politico raggiunto fra le due forze di maggioranza, per sancire la nascita della scuola media unica in Italia, e il carattere “emergenziale” del provvedimento assunto al fine di avviare un processo di trasformazione democratica della società italiana sul piano scolastico, senza attendere l’elaborazione di un piano generale di riforma dell’intero sistema scolastico. Tale compromesso si rivelò solido: dalla Commissione e, successivamente, dall’aula della Camera – in cui emersero con forza le contrapposizioni, rispettivamente, da destra e da sinistra – il testo della legge uscì senza alcuna variazione rispetto alla stesura senatoriale².

La preminenza del preliminare accordo politico fra le parti in causa sul confronto parlamentare fa ipotizzare che, in quel frangente storico, il dispositivo del compromesso politico fu la *conditio sine qua non* per “tamponare” la difficoltà della classe dirigente ad individuare una soluzione definitiva alle questioni in gioco. In particolare, fu nell’articolo 1 della legge 1859/62 che si condensò il maggiore risultato dell’impegno di quei mesi, nel riconoscere la funzione orientativa della scuola media come cifra caratterizzante una nuova concezione di secondarietà, in cui l’aggettivo “orientativo” era da considerarsi sinonimo di “formativo”, in

² Si vedano, fra gli altri: T. Codignola, *La guerra dei trent’anni. Come è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo-A. Visalberghi (eds.), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986, p. 141; S. Sani, *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*, Morlacchi, Perugia 2000, pp. 63-65.

grado di racchiudere in sé una grande conquista di psicologia dello sviluppo e di pedagogia sociale e civile. L'auspicio sarebbe stato quello, nel giro di un quinquennio, di realizzare quel più ampio «mosaico»³ – in termini di riforma dell'intero sistema scolastico – nel quale tale provvedimento si sarebbe dovuto inserire.

Il primo terreno di espressione di questo impegno democratico fu la definizione, all'interno del DM 24 aprile 1963, degli orari, dei programmi di insegnamento e delle prove d'esame per la scuola media «unica ed essenzialmente formativa», che dovette fare i conti, nell'immediato, con problemi nuovi di ordine didattico e socio-occupazionale aperti dalla scelta di estendere una base culturale sufficiente a tutti i cittadini. In particolare, spiccarono sia la «generale impreparazione degli insegnanti» a lavorare in una scuola media pensata come una struttura di tipo egualitario, non più cioè come tassello di un sistema gerarchico e progressivamente preclusivo delineato fin dalla legge Casati del 1859, sia la difficoltà a realizzare una riforma organica del sistema scolastico nazionale, che avrebbe evitato alla scuola media il rischio di diventare una sorta di «isola riformata» in mezzo a «strutture antiquate», in particolare la scuola secondaria superiore⁴.

La neonata scuola media unica non riuscì, alla prova dei fatti, a superare la prova della didattica, cioè della concretizzazione delle sue finalità nei quotidiani processi di insegnamento-apprendimento, in quanto non aveva ancora maturato una «sua» didattica, la quale non poteva essere disgiunta dalla necessaria ricerca di una «continuità», di una «funzionalità di relazioni» e di una «comprensione dei compiti» fra scuola elementare e scuola media, fra grado primario e grado secondario dell'istruzione, ma anche fra maestro e professore⁵.

2. Un dualismo «carsico»

Sulla scorta di queste brevi premesse, si proverà ad azzardare una riflessione critico-riflessiva attorno ad alcuni interrogativi sorti nell'immediato – ma con rilevanti strascichi anche nei decenni successivi –

³ L'espressione «mosaico» è opportunamente utilizzata da Giunio Luzzatto nel contributo: *Nascita della scuola media unica: in quale contesto?*, «PRISTEM storia», XVI, 32-33 (2013), pp. 91-92.

⁴ Tema più diffusamente trattato in: E. Scaglia, *L'istruzione per la fascia d'età 10-14 anni e il dualismo "invincibile". Storia di un rapporto "controverso" dalla legge Casati alla legge 1859/62*, in E. Damiano-B. Orizio-E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019, pp. 107-111.

⁵ A.A., *Scuola elementare e scuola media*, «Scuola e Didattica», VIII, 9 (1963), pp. 474-475. La medesima rivista dedicò nel luglio 1963 un fascicolo speciale sul tema della continuità fra scuola materna, scuola elementare e scuola media, con interventi di Mario Casotti, Angelo Perugia, Renzo Titone, Mauro Laeng, Franco Tadini, Marco Agosti e Aldo Agazzi.

circa la scuola media unica, un'istituzione che rappresenta ancora oggi, con il nome di scuola secondaria di I grado, la scuola italiana per la fascia d'età 11-14 anni, esito si potrebbe dire di una «guerra dei cento anni»⁶, se si pensa al fatto che già nel 1865, all'interno della sua relazione *Sulle condizioni della pubblica istruzione del Regno d'Italia*, Giovanni Maria Bertini si espresse a favore di un'«istruzione fondamentale comune» per la fascia d'età 10-14 anni.

Può rivelarsi interessante, in prima battuta, partire dalla constatazione che molti dei protagonisti della stagione della “media unica”, come Tristano Codignola, Aldo Agazzi, Giovanni Battista Scaglia, Giovanni Gozzer, avevano vissuto in prima persona l'epoca della dittatura fascista e la rinascita italiana del dopoguerra, compresa la scelta di intervenire in termini di continuità, piuttosto che di discontinuità, sul piano della struttura organizzativa del sistema scolastico nazionale. Di fronte al boom economico e alla pressante richiesta “dal basso” di accedere a livelli di scolarità sempre più elevati, essi adottarono strategie di innovazione scolastica presenti già *in nuce* nel dibattito aperto nel dopoguerra dall'*Inchiesta nazionale sulla scuola* avviata dal ministro democristiano Guido Gonella, con la proposta di una scuola per la fascia 11-14 anni pensata come scuola media unitaria per il preadolescente di tipo orientativo e non predeterminante. Si avvalsero di categorie di analisi e riflessione sulla realtà – come il termine “scuola media”, per non parlare delle iniziative come il doposcuola per la costruzione di una “scuola integrata” – che si mostrarono senz'altro rodate, ma non sufficientemente pronte a contemperare due esigenze così particolarmente sentite, quali l'espansione scolastica sul piano quantitativo e l'azione riformistica su quello qualitativo⁷. In quel momento storico, più che in passato, la scuola italiana, in generale, rappresentò «un luogo fisico dove presente, passato e futuro si scontrano frontalmente: dove le esigenze della modernizzazione e le logiche della programmazione, insieme al diffondersi di nuove mentalità, trovano resistenza in tradizioni sedimentate»⁸, a riprova della disarmonia e del disequilibrio vissuti dal sistema Italia, a causa di una crescita progressiva dell'istruzione media e superiore senza il previo consolidamento dell'istruzione elementare e il totale debellamento dell'analfabetismo adulto e di ritorno⁹.

⁶ Secondo un'espressione tratta da: E. Butturini, *La scuola media unica: l'apporto del mondo cattolico*, in S.S. Macchietti (ed.), *Alfredo Moneti e la nuova scuola media. Trent'anni di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1994, pp. 70-74.

⁷ G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015, pp. 73-78.

⁸ M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017, pp. 183-184.

⁹ T. Codignola, *Nascita e morte di un piano: tre anni di battaglia per la scuola pubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1962, p. 69.

Almeno “sulla carta”, la L. 1859/62 apparve ai propri sostenitori come la soluzione ottimale – seppure “compromissoria” – per innescare quel processo di rinnovamento dell’intero sistema scolastico italiano che fino ad allora non si era riusciti a far partire, nonostante fossero passati ormai 17 anni dalla fine della seconda guerra mondiale e 14 dall’entrata in vigore della Costituzione. In particolare, offrì l’occasione per rispondere sul piano politico all’esigenza inderogabile di applicare l’art. 3 della Costituzione (e quanto ne era conseguito negli articoli 33 e 34) e, sul piano della teoria della scuola, alla scelta di ispirarsi ad autori come Sergej Hessen, che aveva concepito la scuola media unica alla stregua di una scuola capace di assicurare ad ogni individuo le migliori occasioni di formazione di una propria cultura generale specifica, riconosciute come equivalenti in termini di qualificazione culturale e di futura collocazione professionale e sociale all’interno della comunità nazionale¹⁰.

I rapporti redatti dallo SVIMEZ (associazione per lo sviluppo dell’industria nel Mezzogiorno) su incarico del Ministero della Pubblica Istruzione delinearono, però, un quadro di realtà tutt’altro che roseo, dal quale emergeva una fotografia della scuola italiana più come strumento di discriminazione che di ascesa sociale, poiché nella sua azione continuava a perpetuare le differenze socio-economiche di origine dei ragazzi¹¹. A questo primo dato occorre aggiungere il riferimento all’esistenza di ostacoli interni al sistema scolastico stesso, fra i quali la mancata azione di promozione di una cultura pedagogico-didattica negli insegnanti impiegati nella scuola media unica, i problemi sorti attorno alla logica programmatica che in quegli anni predominava nelle strategie statali per fronteggiare il processo riformistico in vari ambiti della sfera pubblica (scolastico, economico, edilizio, ecc.), la mancata realizzazione della riforma della scuola secondaria superiore, fino alla necessaria ma non ancora attuata sistemazione della formazione professionale affidata alle regioni (queste ultime istituite solamente nel 1970).

Da una lettura del genere si evince come il carattere “emergenziale” della L. 1859/62 avrebbe costituito, sul lungo periodo, un ostacolo ad una politica scolastica di rinnovamento dall’interno, non riuscendo a scardinare la supremazia della quantità sulla qualità, «gli stereotipi contro la scuola integrata»¹² e risolvere, in questo modo, anche l’annosa

¹⁰ Di Sergej Hessen si vedano, in particolare, *I fondamenti filosofici della pedagogia* [1923], tr.it., vol. 1, Armando, Roma 1962, per il concetto di «cultura generale specifica», e *Struttura e contenuto della scuola moderna. Principi della didattica nuova* [1939], tr.it., Avio, Roma 1957, sull’idea di «scuola media unica». Molto utile la lettura offerta da: C. Callegari, *Sergej Hessen (1887-1950). Pedagogista europeo*, Mimesis, Milano-Udine 2022, pp. 313-327.

¹¹ Si rimanda alle seguenti pubblicazioni: SVIMEZ, *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola. Previsioni per il prossimo quindicennio*, Giuffrè, Roma 1961; Id., *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*, Giuffrè, Roma 1962.

¹² A. Santoni Rugiu, *La lunga storia della scuola secondaria*, Carocci, Roma 2007, p. 131.

questione di un'adeguata qualificazione pedagogica e culturale degli insegnanti. A questa prima constatazione ne andrebbe aggiunta una seconda, relativa all'insufficienza del confronto venutosi a creare attorno alla natura della nuova scuola media unica, pensata come scuola orientativa e non preclusiva, ma che era erede diretta, come si è accennato, di una "secolare" scuola media di cultura selettiva per la formazione della futura classe intermedia, lontana da qualsiasi prospettiva di integrazione fra scuola e vita, cultura e lavoro.

Rispetto a queste osservazioni, pare utile portare al centro dell'analisi almeno tre elementi, che comportarono una condizione di "inadeguatezza" della neonata scuola media unica: la persistente centralità della formula scolastica (quasi una sorta di "scuola-centrismo"), per cui la scuola continuava ad essere investita di svariate funzioni (educative, orientative, assistenziali, di addestramento al lavoro), che se erano giustificabili nella situazione emergenziale dei primi anni della Ricostruzione, negli anni del boom economico rischiavano di costituire un vincolo, più che una possibilità; la poca chiarezza in termini concettuali e lessicali dei nuovi significati assunti dall'educazione popolare, dalla cultura del popolo e dalla promozione di processi di autocultura ed autoformazione che la scuola media unica avrebbe dovuto far propri e incentivare in un Paese stravolto dai processi di industrializzazione, urbanizzazione, emigrazione dal Sud al Nord e dalla diffusione dei mezzi di comunicazione di massa (la televisione *in primis*), che resero del tutto "inattuale" il dualismo strutturale a cui si era ispirata originariamente la scuola media casatiana come scuola per la formazione delle élite; una troppo frammentaria e conflittuale riflessione sull'impianto pedagogico-didattico della nuova scuola media come «scuola dei fini» per combattere il pauperismo intellettuale, riscattare i giovani dall'empirismo del lavoro, orientarli seriamente verso le future scelte personali e professionali, promuovere un'educazione civica e sociale in grado di renderli cittadini attivi in una società in profondo mutamento¹³.

Tristano Codignola, di fronte a questa disamina, avrebbe risposto che l'arretratezza culturale e la "sordità" democratica mostrate da una parte della classe dirigente italiana non furono in grado di garantire le condizioni minimali per "dare gambe e fiato" ad una riforma, che aveva fra i suoi principali ideali quello di avviare, nel Paese, un processo di promozione sociale e culturale nelle classi sociali più svantaggiate, al fine di superare

¹³ Nel profilare tali questioni, si è voluto fare un richiamo esplicito a quanto denunciato un quindicennio prima da Vittorino Chizzolini nell'intervento: Scuole e corsi per l'istruzione degli adulti: finalità, organizzazione, fisionomia, tipi, in Ministero della Pubblica Istruzione, L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare, 2-5 maggio 1948, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1948, pp. 59-61.

quel *gap* che rappresentava uno dei maggiori ostacoli alla costruzione di una scuola della democrazia sostanziale in linea con quanto dichiarato dalla Costituzione formale. A suo dire, «l'incapacità della nostra classe dirigente di trarre tutte le conclusioni, potenziali ed implicite nella riforma della scuola media»¹⁴ comportò il rischio di dare origine ad una condizione di vero e proprio «sfascio scolastico» con conseguenze pluridecennali, per il mancato concepimento di una scuola in cui le funzioni di «socializzazione» e di «recupero sociale» si affiancassero, senza prevalere o soffocare, alla salvaguardia della serietà degli studi e della qualità dell'istruzione offerta.

Quella che si era aperta nel 1962 era una «stagione delle speranze», come ebbe a scrivere Antonio Santoni Rugiu¹⁵, ricca però di nodi irrisolti, che per la loro complessità rischiavano di trasformarsi progressivamente in un vero e proprio *busillis*, trovando terreno fertile nel cortocircuito venutosi a creare fra la politica e la pedagogia. La ricerca di una soluzione compromissoria fra passato e presente, di cui la legge istitutiva della scuola media unica costituiva un emblema, rappresentò in questo modo la scelta più «teoricamente» ragionevole da perseguire in quel dato contesto, inficiato dalla mancanza di un'azione politica e di un lessico pedagogico in grado di affrontare con oculatezza, competenza e lungimiranza la nuova realtà in avanzamento. Mancanza che aveva alle proprie spalle anche l'assenza di un *ethos* comune, se si pensa al fatto che «il modello di sviluppo italiano, come già molti altri in passato, era carente sul piano dei valori collettivi»¹⁶, poiché se lo Stato aveva avuto un ruolo di primo piano nello stimolare un rapido sviluppo economico, non aveva fatto altrettanto nella gestione delle conseguenze sociali e educative con la pianificazione di adeguati servizi, anche di tipo scolastico. Le singole famiglie, a partire da quelle dei ceti medi, finirono per cercare un'alternativa nella spesa e nei consumi privati, tanto da indurre a pensare che la dinamica sociale del miracolo economico si fosse risolta, alla fin fine, in una forma di «atomizzazione della società civile» e di «privatizzazione». Questo avvenne anche perché, in cento anni di storia unitaria, si era fatto di tutto per privilegiare l'azione centralistica dello Stato rispetto alla pluralità di soggetti e voci «altre», che animavano la società italiana attraverso le loro iniziative frutto di un'azione libera e autonoma.

3. Una speranza: ripartire dal grido di dolore levato da Barbiana

¹⁴ T. Codignola, *La guerra dei trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo-A. Visalberghi (eds.), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, cit., p. 146.

¹⁵ A. Santoni Rugiu, *La lunga storia della scuola secondaria*, cit., pp. 129-131.

¹⁶ P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988*, Einaudi, Torino 1989, p. 326.

Lo scarto fra ideale e reale rese ancora più profondo il divario tra classi dirigenti e classi subalterne, facendo venir meno ogni aspirazione riformistica, anzi, quasi tacciandola di “velleitarismo”, per abbracciare una strategia di risoluzione, giorno dopo giorno, dei meri problemi di ordinaria amministrazione. Non si osò affrontare il problema del dualismo “invincibile”, che si stava riproponendo in maniera “carsica” direttamente all’interno della nuova scuola media unica, con l’iscrizione in sezioni separate dei Pierini figli del dottore e dei Gianni figli del contadino, riprendendo due esemplificazioni tratte da *Lettera a una professoressa*¹⁷. A ormai sessant’anni di distanza, emerge dunque l’“amara” constatazione che lo scenario politico-scolastico in cui avvenne l’emanazione della legge istitutiva della scuola media unica in Italia costituì più il teatro di un’occasione perduta, che la culla di un intervento sistematico di rinnovamento istituzionale, culturale e pedagogico, di fronte alle legittime esigenze di una società in rapida evoluzione.

Risulta, a tal proposito, persuasivo lasciarsi provocare dall’“utopia concreta” di ogni pedagogia autenticamente intesa, ripartendo dal grido di dolore levato da don Lorenzo Milani e dai suoi ragazzi di Barbiana contro una scuola media unica che “uccideva le anime”. Barbiana rappresentò una presa di distanza dal sistema scolastico nazionale e la contestuale realizzazione di un *exemplum* di scuola autenticamente “educatrice”, in condizioni spazio-temporali che la resero per certi versi un *unicum* ma, al contempo, il frutto di un processo di “sedimentazione” di una *traditio* pedagogica cristiana plurisecolare¹⁸. Il suo «segreto pedagogico»¹⁹ risiedette nell’essere parte integrante di un più ampio sistema pedagogico – non era una scuola improvvisata, né una scuola atomistica – la cui teleologia educativa si ispirava ad un’antropologia pedagogica positiva, fondata sulla fiducia nei confronti di ogni persona umana, e si esplicava nell’adozione di una metodologia didattica attenta a preservare l’irripetibile singolarità di ogni relazione educativa. Tale sistema trovò la sua piena e quotidiana realizzazione grazie alla personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, da intendersi come elevazione e liberazione di ogni persona umana secondo il significato più profondo dell’*agoghé* del *pâis*, ovvero di un movimento

¹⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, p. 19.

¹⁸ E. Scaglia, *La scuola di Barbiana come “sedimentazione pedagogica” di una scuola della persona*, «Quaderni di pedagogia della scuola», III, 4 (2023), p. 28.

¹⁹ Sull’espressione «segreto pedagogico», si veda: D. Simeone, *Il segreto pedagogico di Barbiana*, in R. Sani-D. Simeone (eds.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della Parola: analisi storica e prospettive pedagogiche*, EUM, Macerata 2011, pp. 195-203.

armonico di ascesa di un *minus* con un *magis* verso mete reciprocamente sempre più elevate²⁰.

Il grido di dolore levato a Barbiana contro i danni provocati da un sistema scolastico nazionale fondato sull'esercizio autoritario dell'*imperium*, e non su quello della libertà, autonomia e responsabilità tipico dell'ideale classico della *scholé*, era rafforzato dalla peculiare personalità di Lorenzo Milani, uomo di origini borghesi che era ben consapevole di quanto potessero incidere sul "destino" educativo del popolo l'antropologia negativa soggiacente la «teoria dei due popoli»²¹ e il paradigma separativo fra studio e lavoro. Nel suo rigore, spesso mal interpretato come rigidità, seppe incarnare la natura più profonda della pedagogia cristiana come «pedagogia dell'amorevolezza», perché si preoccupò di porre sempre al centro del suo agire la relazione educativa fra maestro e allievo.

L'attivismo di Lorenzo Milani mostrò di essere, in tal senso, un vero e proprio finalismo²², in cui l'educazione era un dovere di ascesa verso un ideale supremo e l'emancipazione personale la *conditio sine qua non* di realizzazione del principio di uguaglianza sostanziale. In lui predominò la lungimiranza dell'«educatore profeta»²³, capace di «scrutare» i segni dei tempi, senza per questo accettarli acriticamente.

Nel laboratorio pedagogico di Barbiana, dominato da una peculiare attenzione alla *physis* di ogni ragazzo, venne sperimentata una scuola capace di coinvolgere l'insegnante e i suoi studenti in dinamiche relazionali responsabilizzanti, intese a promuovere quei processi di auto-educazione senza i quali non sarebbe stato possibile elevarsi sul piano religioso e civile ed imparare a "darsi una propria forma". La liberazione attraverso l'educazione avveniva grazie alla combinazione di due processi: l'acquisizione personale di una libertà nell'ordine interiore – attraverso forme di auto-disciplinamento – e la civilizzazione, poiché Barbiana non era una scuola per disadattati sociali, o per *drop-out*, ma una realtà educativa e formativa in cui la disciplina nasceva dalla collaborazione reciproca fra Lorenzo Milani e i suoi allievi. Questi ultimi, quotidianamente, erano spronati a costruire un proprio sapere "degli occhi" e "delle mani", con la lettura in aula del quotidiano e la pratica della scrittura collettiva, l'apprendimento delle lingue straniere, l'esercizio del lavoro manuale, il mutuo insegnamento, le attività pratiche di

²⁰ Si rimanda alle argomentazioni illustrate da: G. Bertagna, *Apologia dell'«insegnante»: ma quale?*, in Id., *La scuola al tempo del COVID. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020, pp. 241-264.

²¹ Secondo la concezione del rapporto fra *élite* (primo popolo) e masse popolari (secondo popolo) illustrata da Vincenzo Cuoco nel *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799*.

²² F. De Giorgi, *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea*. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani, Scholé, Brescia 2023, p. 207.

²³ L. Milani, *Lettera ai giudici*, Barbiana 18 ottobre 1965, in F. Ruozi et al. (eds.), *Tutte le opere*, tomo I, Mondadori, Milano 2017, p. 944.

collaborazione all'organizzazione scolastica, i soggiorni all'estero, al fine di imparare a saper dominare e intendere il *lógos*, per formarsi una coscienza personale critico-riflessiva grazie ad un'istruzione intesa come «ottavo sacramento»²⁴.

La testimonianza del *magister* Lorenzo Milani rimane ancora oggi, a decenni di distanza, una provocazione pedagogica che non può lasciare indifferenti e che spinge a farsi interpreti di una riforma dal basso, per una scuola che sia autenticamente di tutti e di ciascuno.

Bibliografia

- A.A., *Scuola elementare e scuola media*, «Scuola e Didattica», VIII, 9 (1963), pp. 474-475.
- Bertagna G., *Apologia dell'«insegnante»: ma quale?*, in Id., *La scuola al tempo del COVID. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020, pp. 241-264.
- Butturini E., *La scuola media unica: l'apporto del mondo cattolico*, in S.S. Macchietti (ed.), *Alfredo Moneti e la nuova scuola media. Trent'anni di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1994, pp. 70-74.
- Callegari C., *Sergej Hessen (1887-1950). Pedagogista europeo*, Mimesis, Milano-Udine 2022.
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015.
- Chizzolini V., *Scuole e corsi per l'istruzione degli adulti: finalità, organizzazione, fisionomia, tipi*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare, 2-5 maggio 1948*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1948, pp. 59-61.
- Codignola T., *Nascita e morte di un piano: tre anni di battaglia per la scuola pubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1962.
- Codignola T., *La guerra dei trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo-A. Visalberghi (eds.), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986.
- De Giorgi F., *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani, Scholé*, Brescia 2023.
- Galfré M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017.
- Ginsborg P., *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988*, Einaudi, Torino 1989.
- Hessen S., *Struttura e contenuto della scuola moderna. Principi della didattica nuova [1939]*, tr.it., Avio, Roma 1957.
- Hessen S., *I fondamenti filosofici della pedagogia [1923]*, tr.it., vol. 1, Armando, Roma 1962.

²⁴ Id., *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1958, p. 203.

- Luzzatto G., *Nascita della scuola media unica: in quale contesto?*, «PRISTEM storia», XVI, 32-33 (2013), pp. 91-92.
- Milani L., *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1958.
- Milani L., *Lettera ai giudici*, Barbiana 18 ottobre 1965, in F. Ruozi et al. (eds.), *Tutte le opere*, tomo I, Mondadori, Milano 2017.
- Sani S., *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*, Morlacchi, Perugia 2000.
- Santoni Rugiu A., *La lunga storia della scuola secondaria*, Carocci, Roma 2007.
- Scaglia E., *L'istruzione per la fascia d'età 10-14 anni e il dualismo "invincibile". Storia di un rapporto "controverso" dalla legge Casati alla legge 1859/62*, in E. Damiano-B. Orizio-E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019, pp. 107-111.
- Scaglia E., *La scuola di Barbiana come "sedimentazione pedagogica" di una scuola della persona*, «Quaderni di pedagogia della scuola», III, 4 (2023).
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- Simeone D., *Il segreto pedagogico di Barbiana*, in R. Sani-D. Simeone (eds.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della Parola: analisi storica e prospettive pedagogiche*, EUM, Macerata 2011, pp. 195-203.
- SVIMEZ, *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola. Previsioni per il prossimo quindicennio*, Giuffrè, Roma 1961.
- SVIMEZ, *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*, Giuffrè, Roma 1962.

RECENSIONI

G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Edizioni Studium, Roma 2022, pp. 176.

Il testo di Giuseppe Bertagna *Per una scuola dell'inclusione* (Studium, 2022) ha un sottotitolo che merita grande attenzione soprattutto sul piano epistemologico, *La pedagogia generale come pedagogia speciale*.

Nella quarta di copertina Bertagna chiarisce il senso del suo lavoro tematizzato nel sottotitolo su riportato. Afferma Bertagna che il problema non sono le parole inclusione e/o integrazione «ma le azioni a cui rimandano». Sembrerebbe, dunque, che le azioni si rifacciano alla prassi, al mettere in pratica le teorie. Dal libro, quindi, ci si dovrebbe aspettare una sorta di *vademecum* didattico per l'agire nella pratica scolastica. Non è così, invece.

Bertagna compie un'operazione epistemologica di grande livello e affronta una questione sulla quale si è sorvolato per anni, una questione che potrebbe sembrare accademica e che, invece, ha ricadute notevoli nella prassi scolastica.

Mi spiego: secondo Bertagna è necessario riportare «la relazione tra studente e scuola, con la sua organizzazione e la sua didattica, alla sua originaria dimensione pedagogica» (quarta di copertina).

È questo, a mio parere, il vero *focus* del libro e proverò a dimostrarlo.

La scelta di Bertagna di impostare la *Introduzione* su «la forza della debolezza umana» è coraggiosa. Lo è perché oggi parlare di debolezza è andare controtendenza rispetto ad un mondo che guarda solo alla forza, alla ricerca sfrenata del benessere, all'uomo di successo e via dicendo. Bertagna avvia la *Introduzione* riportando le parole del grande sociologo Z. Bauman: «la portata di un ponte non si misura dalla forza media dei suoi piloni, ma dalla forza dei più deboli tra loro» (p. 7). Questo principio risponde alla razionalità ingegneristica, ma dice molto altro. «La razionalità di questo tipo, sostiene Bertagna, [...] significa relazionalità con gli altri e con le cose che ci sono, è soltanto umana» (p. 9). È l'uomo che vive nel mondo, che condiziona l'ambiente e tutto il resto. Ecco perché il testo affronta *in primis* l'antropologia pedagogica, un ambito di studi spesso trascurato se non addirittura ignorato perché *démodé*. Bertagna richiama i principi forti di una antropologia pedagogica di ispirazione cristiana: «ogni 'persona umana' è indissolubile» (p. 40); nessuna «persona umana, non essendo Dio, può davvero vedere [...] sia

la sua propria sostanza [...] sia, ancor di più, quella [...] che sta dietro le maschere e i volti» (p. 40); «ogni 'persona umana' [...] è sempre [...] «individua», [ma] sempre un 'intero assoluto'» (pp. 41-42).

Da qui ne consegue il «prendere atto di queste diversità, e rispettarle, oltre che sforzarsi di trovare insieme i modi di trasformarle in punti di forza» (p. 43). Le diversità spesso portano a classificare il primo e l'ultimo, ma, afferma Bertagna, «la condizione di ultimo e di primo dipende [...] dalle circostanze, dai tempi, dai luoghi, dalle azioni e perfino dalle intenzioni non solo tra persone diverse, ma anche durante la stessa vita di una persona» (p. 50).

Dopo aver puntualizzato e precisato i termini entro i quali l'antropologia assume carattere e valenza squisitamente pedagogica, il testo prosegue con la sottolineatura dei termini *Inclusione vs. integrazione* che, a parere dell'Autore, potrebbero sembrare contrastanti tra loro e, invece, «sono due casi esemplari di schismogenesi complementare» (p. 52). I due vocaboli sono addirittura in un rapporto «di dipendenza e di implicazione reciproca» (p. 52). Superate le «letture storico-socio-ideologico-politiche che, dagli anni Settanta in avanti, si sono date delle due strategie rispettivamente dell'integrazione e dell'inclusione» (p. 59), occorre ripensarle in una prospettiva di unità al fine di evitare frazionamenti pericolosi; «l'Unità di ogni differente unità particolare e l'Intero di ogni diverso ente in sé intero esistente» (p. 63). Chiarito l'oltrepassamento della talvolta pretestuosa differenza tra inclusione e/o integrazione, Bertagna affronta il delicato campo del "sistema scuola", della disabilità e dei Bes. L'Autore mette in guardia dal pericolo della medicalizzazione e dalla tendenza possibile nei prossimi anni verso una "normalità" resa da certificazione scientifica che evidenzia qualche differenza. Per Bertagna «il confine tra normalità e devianza dipende insomma anche dai contesti sociali esogeni, non solo da fattori naturali endogeni» (p. 69). L'invito è a puntare a «sani atteggiamenti pedagogici» (p. 69) che consentono un approccio alla diversità non solo in chiave terapeutica, ma soprattutto di promozione della persona nella sua unità sostanziale. Le politiche governative non sono andate in tal senso tant'è, sottolinea Bertagna, spesso diventare insegnante di sostegno è un *escamotage* per l'ingresso anticipato nei ruoli. Poi non da meno sono i più generali problemi della Scuola a bloccare una vera integrazione/inclusione: uno per tutti l'abbattimento delle barriere architettoniche e la mancanza di strumentazioni per ipovedenti e sordomuti.

Bertagna muovendo dai due paradigmi complementari di Itard e di Pinel giunge, sempre nell'ottica di unità sopra riportata, a considerare l'educazione e la formazione come binomio indissolubile che può

superare l' «equivoco della congiunzione ('educare e formare l'uomo e il cittadino' quasi fossero due realtà diverse da congiungere poi armonicamente in un matrimonio programmato)» (p. 94) e «rovinare la compiutezza possibile dell'uno e dell'altro termine , di conseguenza sia della politica che mira alla centralità del cittadino nella società sia della pedagogia che deve mettere al centro della società umana l'uomo, la «persona umana» reale e unica di ciascuno» (p. 94).

Al fine di evitare i pericoli su esposti, Bertagna richiama la necessità di non confondere le scienze dell'educazione e/o della formazione con la pedagogia. Esse «sono in una relazione necessaria, ma mai possono essere singolarmente né autosufficienti né, tanto meno, coincidenti» (p. 97). La pedagogia va ben oltre le teorie scientifiche, guarda alla singolarità e alla irripetibilità di ciascuno, si «nutre dell'imperfetto che sta av-venendo e, ancora di più, dell'immaginazione del futuro che av-verrà» (p. 99). La unità del passato e del presente nel singolo fa sì che questi così decida il suo futuro. «La pedagogia chiama in causa tutte le scienze elaborate dall'uomo e tutti i suoi prodotti simbolici [...]» (p. 101) affinché i singoli uomini «possano affrontare, nel presente, il loro imperfetto e futuro, valutandoli [...] come occasioni cairotiche per rendere migliori e più felici non solo sé stessi, ma [...] anche gli altri con cui sono in relazione» (p. 101).

Alla luce di queste riflessioni di natura teoretica Bertagna conclude il suo lavoro soffermandosi su alcuni punti chiave ineludibili per andare oltre la situazione deprecabile in cui versa la scuola e che impedisce una reale ed effettiva inclusione. Vengono toccate questioni rilevanti sull'insegnante di sostegno, sulla necessità che non sia lasciato solo di fronte alle difficoltà, sulla importanza di «promuovere [...] relazioni di fiducia, di libertà, responsabilità» (p. 105), fino a farne pratiche sistematiche. Bertagna entra anche nel merito di proposte di riforma scolastica come, per esempio, il superamento della discontinuità ordinamentale tra scuola primaria, media e secondaria, «con un ridisegno unitario, continuo e progressivo del percorso formativo» (p. 123), il rilancio del valore educativo e formativo del lavoro, la libertà di scelta tra scuole e nelle stesse scuole, l'introduzione del docente-tutor e dell'e-Portfolio, la carriera per i docenti pur preservandone l'unicità della funzione, la formazione iniziale abilitante, le prospettive di cambiamento per l'insegnante di sostegno. Infine, l'Autore rivolge l'attenzione ad un aspetto delicato, ma fondamentale: la presenza «accanto alla pedagogia e alla didattica 'generalì'» sì, di una pedagogia e di una didattica speciali, ma con l'avvertenza che «questo aggettivo può essere allo stesso tempo il prodotto di una mentalità inclusiva o, purtroppo, esclusiva» (p. 153). La

questione va ben oltre le problematiche puramente amministrative e concorsuali e riguarda il peso che si dà a “speciale” sul piano pedagogico e/o didattico. Per Bertagna l'accostamento alla didattica della pedagogia speciale può essere letto come una salvaguardia della generalità della pedagogia che abbraccia tutti e a una specificità dell'insegnamento personalizzato. È questa la migliore lettura di una differenziazione disciplinare non sempre comprensibile. L'autore conclude il suo impegno scientifico con una tesi di rilevante importanza: «docenti tutti inclusivi e docenti esperti specializzati nell'inclusione» (p. 159).

Concludendo questo percorso nelle righe del testo di Bertagna posso dire che leggendolo si avverte la rigorosità scientifica e la sensibilità nei confronti di una scuola che della debolezza fa la propria forza, una scuola che, insomma, inveri la Costituzione e che di essa si faccia testimone e interprete.

Riccardo Pagano
Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

Moosung Lee, Katina Pollock, Pierre Tulowitzki, *How School Principals Use Their Time. Implications for School Improvement, Administration and Leadership*, Routledge, London 2021, pp. 254

Questo volume, curato da Moosung Lee (Centenary Professor presso l'Università di Camberra in Australia), Katina Pollock (professore associato di Leadership e politica educativa nel campo degli studi di politica critica, equità e leadership presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Western University), Pierre Tulowitzki (professore di Gestione educativa e miglioramento scolastico presso la FHNW University of Applied Sciences and Arts della Svizzera nord-occidentale), si prefigge l'intento di approfondire la comprensione dell'uso del tempo da parte dei dirigenti scolastici da una prospettiva internazionale e, di conseguenza, di far progredire le attuali conoscenze sulla leadership dei dirigenti scolastici nei diversi Paesi. In particolare, il volume si propone di documentare l'uso del tempo da parte dei dirigenti scolastici; identificare le principali cause che condizionano l'uso del tempo da parte dei dirigenti scolastici; contribuire alla formulazione di teorie circa l'uso del tempo da parte dei dirigenti scolastici; sviluppare un quadro di raccolta dati e relativi strumenti analitici sull'uso del tempo che possa essere applicato ai contesti di vari Paesi.

In tutto il mondo, i dirigenti scolastici lavorano a lungo, bilanciando il loro tempo tra compiti manageriali e responsabilità di leadership pedagogico-didattiche. Nel tentativo di valutare la profondità e la diversità di questo lavoro, Lee, Pollock e Tulowitzki hanno selezionato ricercatori di cinque continenti per condividere i loro studi su come i dirigenti scolastici utilizzano il loro tempo.

La raccolta è composta da 14 capitoli ed è suddivisa in tre sezioni: (a) *Prospettive teoriche e questioni metodologiche*, dove si esplorano teorie e i metodi degli studi sull'uso principale del tempo; (b) *Uso del tempo dei dirigenti scolastici nei contesti occidentali*, dove si condividono studi empirici nei diversi contesti socio-territoriali, così come avviene nella terza parte, dedicata a (c) *Uso del tempo dei dirigenti scolastici in Asia e Africa*.

La prima sezione si apre con il capitolo scritto da Lee intitolato "*Principals' Time Use as a Research Area: Notes on Theoretical Perspectives, Leadership Domains, and Future Directions*" nel quale cerca di rispondere ad alcuni interrogativi tra i quali: perché abbiamo bisogno di fare ricerca sull'uso del tempo da parte del dirigente scolastico? Che cosa c'è ancora da sapere sull'uso del tempo da parte dei dirigenti scolastici? Quali sono le questioni teoriche e metodologiche che caratterizzano la ricerca contemporanea

sull'uso del tempo del dirigente scolastico? Ribadendo che «lo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici è un ambito significativo per studiare l'utilizzo del tempo, dato che nei diversi sistemi educativi i dirigenti partecipano attivamente anche allo sviluppo professionale» (p. 14, trad. nostra).

Nel capitolo *Measurement Assumptions in Principals' Time-Use Research: Past Problems and Needed Studies* Rowan offre una visione critica di 11 assunti teorici e metodologici che sono incorporati nei dati e nelle misure dell'uso del tempo da parte dei dirigenti scolastici. In particolare, le sue critiche includono (1) le assunzioni dei ricercatori sui costrutti teorici misurati con i dati sull'uso del tempo, (2) i modi in cui i ricercatori hanno stabilito la dimensionalità e l'affidabilità delle misure dell'uso del tempo e (3) le affermazioni generalizzanti che i ricercatori sull'uso del tempo fanno sui risultati descrittivi dei loro studi (p. 26). L'autore specifica anche che «queste critiche non sono state avanzate come un'argomentazione contro i dati sull'uso del tempo in sé, o sul potenziale dei dati sull'uso del tempo per far progredire la ricerca sulla leadership scolastica. Piuttosto, ho presentato queste critiche per indicare una strada da seguire per la ricerca sull'uso del tempo da parte dei dirigenti scolastici» (p. 39).

Anche il capitolo di Camburn e Sebastian, *A Framework for Evaluating and Choosing Principal Time Use Measurement Strategies*, approfondisce le sfide e i problemi della misurazione dell'uso del tempo da parte dei dirigenti scolastici, passando in rassegna gli articoli pubblicati su *Educational Administration Quarterly*. Su questa base, forniscono un quadro di riferimento che aiuta i ricercatori a valutare e scegliere la strategia di misurazione più ottimale per i diversi contesti di ricerca, considerando contemporaneamente la validità della misura, il costo finanziario e l'onere per gli intervistati (pp. 55-56).

Nel capitolo *Identifying Research Opportunities from the Methodological History of Principal Time Use Studies*, Hochbein, Mahone e Vanderbeck forniscono un'altra rassegna completa della storia metodologica degli studi sull'uso del tempo da parte dei dirigenti scolastici. La loro rassegna risale agli studi dell'inizio del XX secolo e copre la letteratura di ricerca contemporanea. La rassegna mostra che gli studi esistenti hanno costantemente indicato che i dirigenti scolastici hanno lavorato molte ore per compiti brevi e non correlati, che il più delle volte riguardavano obblighi manageriali. Inoltre, la revisione rivela che gli studi esistenti tendono a basarsi su procedure e tipi di raccolta di dati simili, con una validità di misurazione limitata, che mettono in luce possibili rischi circa «validità delle affermazioni sull'uso del tempo da parte dei dirigenti scolastici» (p. 68). Hochbein e colleghi suggeriscono quindi che le future

ricerche sull'uso del tempo da parte dei dirigenti devono diversificare la raccolta dei dati, le strutture di campionamento e i periodi di osservazione.

Lee, Walker e Riordan esplorano un punto cieco negli studi sull'uso del tempo da parte dei dirigenti scolastici, ovvero le interazioni dirette dei dirigenti scolastici con i singoli studenti che si verificano nella loro vita scolastica quotidiana. Nel capitolo *Principals' direct interaction with individual students: A Missing Piece in Principal Leadership Research*, i ricercatori identificano che i dirigenti scolastici di molti Paesi dedicano una parte sostanziale del loro tempo lavorativo a trattare con i singoli studenti: «i risultati del nostro studio sono coerenti con molti studi precedenti, secondo i quali i dirigenti scolastici tendono ad avere poco tempo a disposizione. I risultati sono anche coerenti con gli studi che caratterizzano alcuni dirigenti scolastici come semplici “pompieri” nel modo in cui impiegano il tempo. Anche laddove molti dirigenti scolastici sembrano non trovare altro modo che lottare contro il fuoco, anche in contesti scolastici poveri come quelli da noi studiati, almeno un dirigente scolastico riesce a gestire fruttuosamente il tempo. Questo può servire come punto di partenza per comprendere i legami tra l'uso efficace del tempo da parte dei dirigenti scolastici e le scuole di successo» (p. 198).

Sulla base dei risultati ottenuti, suggeriscono che la ricerca futura dovrebbe prestare attenzione agli effetti “diretti” dei dirigenti scolastici sui risultati degli studenti. Questa linea di ricerca dovrebbe integrare il modello indiretto degli effetti dei dirigenti scolastici (cioè che i dirigenti scolastici influenzano i risultati degli studenti principalmente attraverso il lavoro degli insegnanti) dal punto di vista teorico e analitico. Pollock e Wang iniziano la II parte del volume con il capitolo *How principals use their time in Ontario, Canada*. Gli autori considerano alcuni dei disallineamenti nell'uso del tempo dei dirigenti nella provincia: tra il modo in cui gli stessi vorrebbero impiegare il loro tempo e il loro lavoro e quello che effettivamente fanno, e come le diverse concettualizzazioni della leadership educativa influenzano il modo in cui usano il loro tempo. Utilizzando i dati di un sondaggio condotto nel 2013, gli autori sostengono che i dirigenti scolastici dell'Ontario dedicano la maggior parte del loro tempo a mansioni manageriali, nonostante abbiano dichiarato che vorrebbero dedicare più tempo alla leadership didattica (pp. 97-107).

Proseguendo nella seconda parte del libro, nel capitolo *Managing time? Principal supervisors' time use to support principals*, Rogers, Goldring, Rubin e Grissom si basano sui dati delle indagini e delle interviste condotte nell'ambito della *Principal Supervisor Initiative*, «Il PSI è uno sforzo quadriennale della *Wallace Foundation* per cambiare la qualità della

supervisione dei dirigenti scolastici in sei distretti urbani degli Stati Uniti, si è concentrato sulla massimizzazione della capacità dei supervisori dei dirigenti scolastici di sostenere e sviluppare la leadership didattica dei dirigenti scolastici» (p. 111). In particolare, gli autori discutono la frequenza e il contenuto degli incontri tra i direttori e i loro supervisori, la percezione che i direttori hanno di questa assistenza e gli ostacoli che supervisori e direttori incontrano nel trovare il tempo per lavorare insieme. Gli autori utilizzano questi dati per fornire una serie di lezioni per i distretti che cercano di migliorare sia la qualità che la quantità del tempo che i dirigenti trascorrono con i loro supervisori.

In *How Successful School Principals Balance their Leadership and Management Roles to Make a Difference*, Drysdale, Gurr e Goode attingono ai risultati dell'*International School Principalship Project* per adottare una prospettiva a lungo termine sull'efficacia dell'operato dei dirigenti scolastici. Gli autori analizzano il modo in cui i dirigenti scolastici australiani di successo bilanciano la loro leadership e la loro gestione, delineando un modello chiamato "total role concept", che identifica quattro dimensioni chiave del ruolo (*core, expected, augmented e potential*) (p. 130). In definitiva, sostengono che dedicando più tempo alle aree accresciute e potenziali del loro lavoro piuttosto che agli aspetti burocratici, i dirigenti scolastici possono fare la differenza nelle loro scuole (p. 137).

Nel capitolo *Wasting time talking students and parents: Neoliberal Efficiency Myths about Principal Discretionary Time Use in Australia*, Riley utilizza l'Australia come caso di studio per esaminare due risposte a livello di sistema alle crescenti richieste di lavoro dei dirigenti scolastici. In questo modo, rivela due prospettive in competizione all'interno del Dipartimento dell'Istruzione con approcci diversi al miglioramento della scuola (il modello di comando e controllo e il modello di erogazione dei servizi). In definitiva, critica il contrattualismo neoliberista e conclude che il modello di erogazione dei servizi potrebbe essere la chiave per un cambiamento positivo e significativo per i dirigenti scolastici: «gli approcci neoliberali hanno portato a un aumento significativo del contrattualismo tra datori di lavoro e dipendenti che risale ad almeno 15 anni fa. I contratti rappresentano protocolli impliciti, obbligatori o relazionali tra le parti che li stipulano, a seconda del grado di fiducia reciproca che esiste tra loro» (p. 152).

Nei capitoli successivi continua l'analisi dell'utilizzo del tempo da parte dei dirigenti scolastici in paesi come Inghilterra (Armstrong), Svizzera (Tulowitzki e Progin) per giungere fino all'Africa e al Medio Oriente (Chikoko e Mthembu). Utilizzando ricerche empiriche, gli autori analizzano in ogni contesto di riferimento come i dirigenti scolastici

utilizzano il loro tempo a disposizione, tra capacità di leadership (talvolta limitate come il caso della Svizzera (p. 174) e come la maggior parte dei dirigenti scolastici è assorbita dai compiti di gestione, lasciando poco spazio al supporto didattico e all'insegnamento (come nel caso del Kenya p. 206); per giungere fino alla componente più emotiva di questo lavoro dimostrando come per esempio per ciò che concerne la gestione dei sentimenti di preoccupazione, angoscia e inquietudine, così come la gestione delle preoccupazioni emotive degli altri, siano legati alla moltitudine di responsabilità che i dirigenti scolastici devono affrontare (come nel caso di Israele, p. 219).

Virginia Capriotti

Dottoranda in Scienze della persona e nuovo welfare (XXXVII ciclo)
Università degli Studi di Bergamo

AA. VV., *Progettare l'outdoor education nella scuola secondaria. Modelli formativi ed esperienze didattiche di scuole outdoor in rete: dall'arcipelago toscano alle Alpi*, Marcianum Press, Venezia 2023, pp. 168

Il libro *Progettare l'outdoor education nella scuola secondaria. Modelli formativi ed esperienze didattiche di scuole outdoor in rete: dall'arcipelago toscano alle Alpi* esplora la storia e le implicazioni dell'outdoor education attraverso le esperienze svolte dalle Scuole Outdoor in Rete. Il volume si inquadra all'interno delle metodologie didattiche attive e innovative le quali rivestono sempre di più una vitale importanza in quanto al fine di vivere esperienze educative gli allievi necessitano di essere autenticamente coinvolti e divenire integrante e attiva del loro processo formativo. Gli allievi, infatti, come cita la metafora di Plutarco, non sono meri vasi da riempire di contenuti e conoscenze, bensì essi sono fuochi da accendere con i loro talenti, le loro attitudini, i loro saperi e il loro essere in relazione con l'altro.

In questo scenario, si colloca la valenza dell'*Outdoor education* che oltre a consentire agli studenti, in quanto adulti del domani, di formarsi in quanto singoli, promuove la presa di coscienza e di responsabilità verso gli altri. Lo stare insieme e perseguire obiettivi comuni, allora, assume una intenzionalità educativa che, a sua volta, connota questi percorsi di educazione all'aria aperta e li differenzia dalla mera condivisione di un picnic tra amici o compagni di classe. Si tratta dunque di un lavoro complesso e originale suddiviso in sette capitoli e recante, oltre ai contributi dei curatori del libro (Andrea Porcarelli, professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova e Pier Paolo Traversari laureato in scienze motorie e in pedagogia) i contributi di Antonia Piva, Dirigente del Liceo "Duca degli Abruzzi" di Treviso e Franca Zanichelli, direttore del Parco Nazionale Arcipelago Toscano fino all'anno 2018.

Il libro si apre con un'analisi, proposta da Andrea Porcarelli, sui modelli di formazione, il cui dibattito pedagogico era già animato ai tempi di Platone e Plutarco, proseguendo fino alle teorizzazioni di Dewey e trovando nuove suggestioni nel periodo della pandemia che ha messo alla prova il modo di progettare la didattica. A partire da tale precisazione, l'autore propone un'accurata esposizione dei tre modelli formativi maggiormente utilizzati: comportamentista, cognitivista e costruttivista, indicandone le peculiarità e la concezione di competenza. Ed è proprio nel modello di tipo costruttivista che trovano collocazione i compiti di realtà, infatti, evidenzia Pier Paolo Traversari, l'outdoor si sostanzia nel consentire ai

giovani di «svolgere compiti concreti in situazioni in cui possono esprimere le loro abilità e competenze» (p.17). Pertanto, sottolinea Andrea Porcarelli, la formazione outdoor consente di «dinamizzare e rendere più attiva una proposta formativa [...] che altresì correrebbe il rischio di appiattirsi su una didattica d'aula che viene dipinta come tendenzialmente trasmissiva» (p. 29). A questo punto, lo stesso autore pone la questione della valutazione delle competenze nell'applicazione di tale metodologia, che si avvale del 'principio di triangolazione' che racchiude in sé tre prospettive: oggettiva, soggettiva, intersoggettiva. Importante è però considerare, come spiega l'autore, che si tratta di situazioni in cui gli allievi impiegano loro stessi, con le loro abilità, risorse, conoscenze e per tale motivo risulta necessario avvalersi di molteplici dimensioni al momento della valutazione.

Il testo prosegue con il contributo di Antonia Piva che traccia i riferimenti normativi che sostengono l'attivazione di esperienze di Outdoor, a partire dalla Legge 59 del 15 marzo 1997 sull'Autonomia Scolastica, da cui deriva il DPR 275/1999 e segue la Legge 107/2015 in merito alla formazione dei docenti. Inoltre, indica l'autrice, tra i diversi riferimenti su cui poggia la logica dell'Outdoor education vi è il Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo, con i quattro pilastri dell'educazione: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere, imparare a vivere insieme, essenziali per garantire una educazione che percorra l'intera vita della persona. L'esperienza al di fuori dall'aula, al fine di configurarsi come occasione formativa ed educativa, abbisogna di «insegnanti formati» (p. 47), ossia docenti che, come evidenzia l'autrice, siano in grado di assumere una postura riflessiva su se stessi e sulle dinamiche che si creano con gli studenti, nonché partecipare all'aggiornamento professionale per gestire questa specifica proposta consapevolmente. Il contributo dell'autrice prosegue con un'attenta riflessione sulla valutazione dell'esperienza Outdoor, in quanto essa si configura come attività curriculare i cui apprendimenti si ramificano lungo le diverse discipline studiate dagli allievi. In questo scenario emerge anche la necessità di valutare anche quegli elementi che garantiscono la crescita dello studente, tra questi il senso di responsabilità manifestato durante il percorso Outdoor e altresì le competenze trasversali, sociali e in materia di sicurezza acquisibili dagli allievi. Pertanto, Antonia Piva dedica delle considerazioni sul carattere fondativo della sicurezza, definita come «madre di tutte le competenze» (p. 60) e che, continua, rimanda all'ambito della pedagogia del rischio che pone al centro della crescita formativa della persona l'incontro con le difficoltà e

gli ostacoli che caratterizzano la vita di ognuno ma che costituiscono un'occasione che conduce al cambiamento e all'apprendimento.

A questo punto l'importante ruolo che rivestono le esperienze di Outdoor si fa sempre più chiaro nel testo e occorre dunque comprendere come queste si siano evolute e articolate. Pier Paolo Traversari delinea le tappe che hanno portato all'attivazione di tale metodologia, ponendo particolare attenzione ai diversi contesti in cui è stata promossa: ossia quello di tipo naturalistico, storico-archeologico ed infine escursionistico e promozionale. Per ognuno di tali ambienti, l'autore propone esempi dettagliati relativi a progetti avviati in diverse scuole e località, tra questi: "Un'isola per le scuole" e "La Scuola per le Dolomiti". Il contributo di Pier Paolo Traversari prosegue con un inquadramento metodologico per l'attuazione delle esperienze di Outdoor education per poi giungere, nel sesto capitolo, ad esporre come avviene la sua progettazione vera e propria. In particolare, l'autore elenca le prerogative che caratterizzano una progettazione formativa: la presenza di un percorso di preparazione per le diverse discipline coinvolte, l'attuazione di compiti di realtà, l'elaborazione e la collezione dei lavori svolti dalla classe. La strutturazione di tali esperienze implica la risoluzione di problemi complessi, lo sviluppo delle soft skills ed infine favorisce progetti in rete. In aggiunta, un importante elemento che consente la buona riuscita dei progetti di Outdoor education è rappresentato dal lavoro di squadra che, specifica l'autore, garantisce una partecipazione attiva, giungendo così alla sperimentazione dello «star bene insieme» (p. 93), quale condizione indispensabile favorire la condivisione e il raggiungimento di obiettivi comuni.

L'autore affronta poi la questione relativa al rapporto fra gli adolescenti e i cellulari, aprendo le sue riflessioni con un interrogativo sul fenomeno: «la Scuola, di fronte a questa lenta trasformazione antropologica, che fa?» (p. 112). A partire da tale quesito, Pier Paolo Traversari analizza in chiave psicologica le implicazioni dell'utilizzo del cellulare, riportando dati numerici circa l'aumentato impiego degli stessi e teorizzazioni di diversi autori come Erikson e Goleman, per poi evidenziare il ruolo dell'esperienza outdoor come promotrice di una «continua presenza in situazione» (p. 116) che conduce l'adolescente a sperimentare «autentiche relazioni con gli altri e con l'ambiente» (p. 118). Alla luce di quanto esposto nei capitoli precedenti, Pier Paolo Traversari conclude con la descrizione dei passaggi necessari per realizzare un'esperienza di CDL, argomentando la valenza di tre prodotti che ne caratterizzano la progettazione: recupero del sentiero o del sito-luogo, il prodotto di indirizzo ed infine il benessere e l'autogestione.

Il volume, a questo punto, si avvia alla conclusione con il contributo di Franca Zanichelli, focalizzato Outdoor education come occasione di incontro fra i giovani e l'ambiente e dunque con i grandi temi legati all'ecologia. L'autrice, infatti, pone l'accento sull'educazione alla sostenibilità in quanto, sottolinea, è generata da una cultura che si sviluppa nella persona grazie allo svolgimento di esperienze che consentano l'acquisizione di valori e l'espressione dello studente come individuo e cittadino attivo e responsabile. L'autrice, infatti, scrive che «le esperienze outdoor possono dar vita al principio fondamentale di una nuova dimensione educativa» (p.148), poiché in grado di coinvolgere autenticamente e appieno gli studenti favorendone il benessere e l'apprendimento.

Il libro si chiude con il contributo di Andrea Porcarelli, il quale evidenzia i richiami fra le *Scuole Outdoor in rete* e il mondo dello Scoutismo, del *Service Learning* e le possibilità di sviluppo nell'ambito dell'Alternanza scuola-lavoro, giungendo a concludere come questa metodologia possa abbracciare orizzonti più ampi e rappresentare una vera e propria «categoria metodologica pedagogicamente fondata, che funga da sfondo integratore per questa rinnovata progettualità all'aria aperta» (p.157).

Pertanto, il presente volume ha trattato un modo di educare che spalanca le porte dell'aula e abbraccia il mondo che circonda gli studenti favorendo così non solo l'incontro con la natura ma anche con l'altro e con se stessi, con le proprie capacità e abilità personali. Il cuore pulsante del testo, altresì, risiede nella sua forza ispiratrice per coloro che operano in ambito educativo e formativo: sperimentare un contesto diverso dall'aula e dai banchi di scuola può dare una rinnovata vitalità agli studenti e rappresentare la fonte di nuove consapevolezze. Scoprirsi, scoprire l'altro, vivere i propri apprendimenti, sperimentare e crescere grazie ad esperienze attivanti è l'Outdoor.

Paola Garbin
Laureata in Management dei servizi educativi
e formazione continua

Donato Tramuto, *Leadership compassionevole. Come i leader empatici conquistano i cuori e raggiungono gli obiettivi*, Rizzoli, Milano 2023, pp. 420

«Alcuni guardano le cose che sono state e si chiedono perché. Io sogno cose che non ci sono mai state, e mi chiedo perché no». Questa frase tratta da George Bernard Shaw, spesso citata da Robert Francis Kennedy, fornisce una chiave di lettura del libro di Donato Tramuto, *Leadership compassionevole. Come i leader empatici conquistano i cuori e raggiungono gli obiettivi*, edito in Italia da Rizzoli (2023).

Il libro nasce dall'esperienza sia umana che professionale di Tramuto, manager di lungo corso nel settore sanitario statunitense e noto in tutto il mondo per il suo impegno verso il cambiamento sociale e il miglioramento delle pratiche di leadership. Tra le varie attività filantropiche che lo vedono protagonista, spiccano la Tramuto-Porter Foundation e Health eVillages, che si occupa di promozione del diritto all'istruzione e all'assistenza sanitaria e di sostegno ai diritti umani. Il testo, che si avvale della prefazione di Stefano Lucchini (al vertice delle Relazioni Istituzionali e della Comunicazione di Intesa Sanpaolo con cui Tramuto condivide la presidenza della Robert F. Kennedy Human Rights Italia), muove da una domanda di fondo: quali qualità devono avere oggi i leader -ai vertici dei governi, delle aziende, delle comunità- per essere credibili e portare risultati? Le risposte nascono dalle esperienze dirette sia di Tramuto stesso, che di numerosi leader aziendali che si sono trovati a fronteggiare crisi economiche e cambiamenti epocali. Ne consegue che una leadership di successo, oggi, è quella che riesce ad unire l'empatia, la capacità di ascolto attivo degli altri, quella qualità che va esercitata quotidianamente nelle relazioni e che ci permette di sentire nel profondo cosa provano le persone, all'azione. L'empatia senza azione, ci dice Tramuto, rimane sospesa nell'aria, fino a dissolversi nel vento. Ma se all'empatia riusciamo a unire l'azione, allora il cambiamento è dietro l'angolo.

La vita di Tramuto è costellata da grandi successi professionali ma anche da enormi sofferenze: dopo aver perso l'udito in tenera età, ha dovuto reimparare a parlare ed è stato vittima di bullismo da parte dei compagni di scuola. A causa di questa disabilità ha perso un anno scolastico ed è stato rifiutato da diverse università, salvo poi laurearsi *cum laude* e diventare, giovanissimo, un manager di successo. Ha vissuto da vicino lo stigma dell'Aids nei confronti della comunità omosessuale e ha perso una famiglia di amici l'11 settembre 2001. Ma queste esperienze, anziché

in aridarlo, lo hanno spronato a restituire al mondo un po' della sua fortuna e di quello che ha imparato. Questa generatività la si respira in ogni pagina attraverso un approccio pragmatico: storie di insuccessi e successi di grandi aziende attraverso i racconti di chi si trovava al vertice. Nello scorrere le pagine e le storie, quello che si evince è che spesso gli insuccessi del presente sono la chiave dei successi del futuro: "wabi sabi", il detto giapponese che suggerisce una visione del mondo basata sull'esaltazione dell'imperfezione e della transitorietà, diventa così un'esortazione a non nascondere le nostre fragilità, né a nascondere le storie personali. È dalle storie personali che si capisce il potenziale di una persona e questo potenziale risulta tanto più nitido, quanto più si è predisposti a un ascolto attivo. Il leader capace di ascoltare in modo attivo ed empatico riesce a vedere quelle doti che rendono ognuno di noi unico: il 98,8% del nostro DNA è identico, ma l'unicità è in quello 0,2% ed è quell'unicità che fa di ognuno di noi un tassello importante della comunità di cui facciamo parte. Raccontare alla propria squadra le proprie imperfezioni non è segno di fragilità, ma di forza: viviamo in un'epoca in cui l'umanità, l'empatia e la gentilezza vengono troppo spesso considerate in maniera negativa, mentre le storie raccontate in questo libro ci dicono altro. Un leader credibile deve far seguire i fatti alle parole: costruire un ambiente professionale inclusivo, rispettoso delle diversità da valorizzare in quanto ricchezza, consapevole che la crescita umana è anche quella professionale e saper indirizzare la squadra verso il successo. Il libro di Tramuto fornisce un orizzonte a cui tendere in un periodo storico caratterizzato da un profondo senso di solitudine e incertezza: dalla pandemia -che ha toccato le vite di tutti, indipendentemente dall'età, dalla classe sociale, dal Paese di provenienza-, fino ai conflitti attualmente in atto. Ripensare un paradigma di leadership che sia volto al bene comune, alla cura dell'altro e alla generatività diventa quanto mai imprescindibile e urgente. Per questo la Leadership Compassionevole è già un movimento internazionale pronto a raccogliere le sfide di oggi e prepararci a quelle di domani e chiama in causa l'intera comunità pedagogica perché, come disse Robert Kennedy agli studenti dell'Università dell'Alabama nel 1966, «L'istruzione è la chiave del lavoro, del reddito, della dignità umana stessa».

Valentina Pagliai
Università Cattolica del Sacro Cuore

Tavis D. Jules, Robin Shields, Matthew A. M. Thomas, *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education*, Bloomsbury Publishing, Londra 2021, pp. 500

Gli autori del libro sono Tavis D. Jules, professore associato di Studi sulle Politiche Culturali e Educative presso la *Loyola University* di *Chicago* (USA); Robin Shields, professore, ricercatore e formatore della Facoltà di Scienze umanistiche, artistiche e sociali presso l'Università di *Queensland* di *Saint Lucia* (Australia) e Matthew A. M. Thomas, professore associato di Educazione Comparata e Sociologia dell'Educazione presso l'Università di *Sydney* (Australia).

Gli autori del libro hanno coinvolto sia studiosi di spicco sia ricercatori emergenti, che a vario titolo e ruolo hanno presentato dei lavori inediti e strutturali confluendo in un manuale avvincente e ambizioso all'interno del setting teorico multidisciplinare della CIE.

Grazie all'aiuto e al supporto di 45 collaboratori, provenienti da 27 istituzioni educative di tutto il mondo, il libro si pone l'obiettivo di fornire un panorama completo e utile al lettore sulle numerose proposte teoriche attualmente usate nei percorsi scolastici moderni.

Il tema principale del libro è l'Educazione Comparata e Internazionale (CIE), oggetto di indagini multidisciplinari e campo fertile per nuove interpretazioni.

Il volume è suddiviso in cinque Parti per un totale di 27 capitoli, e ogni capitolo, l'autore o gli autori, delinea un'analisi dettagliata dei concetti chiave e delle idee fondamentali che caratterizzano una data teoria, seguita poi da una discussione riguardo la storia e i contesti storici in cui è stata ideata.

Gli autori cercano di creare una sorta di "filo di Arianna" che guida, il lettore, ad una comprensione completa dei concetti e delle pratiche adottate, fornendo [al lettore] un percorso di «ontologia, epistemologia, metafisica, metodologia, assiologia e paradigmatica» (p. 12) delle varie teorie analizzate.

Nell'introduzione viene posta la domanda «che cos'è la teoria?» in senso lato, e nel corso del libro si costruiscono una serie di elementi di risposta intorno a queste due argomentazioni: [la teoria] (1) aiuta a capire e spiegare i fenomeni sociali, (2) delinea dei paradigmi sociali da seguire per lavorare nei vari contesti sociali (cfr. p. 1).

Infatti, la CIE è (stata) usata dagli studiosi del settore educativo come un possibile punto di vista per spiegare lo sviluppo sociale ed economico della storia moderna (cfr. p. 10).

La parte uno, dal titolo “*Foundational Theories*”, i vari autori analizzano le “grandi teorie” e le “meta-narrazioni” che hanno dominato il settore della CIE fin dai suoi esordi, dal secondo dopoguerra fino alla sua istituzionalizzazione nelle università negli anni '60 del '900. In questa parte del libro viene anche trattata l'ascesa dell'empirismo e del positivismo come approcci epistemologici e ontologici prevalenti degli anni Sessanta, con una traccia che segna la loro permanenza nella disciplina del CIE nel tempo [futuro].

Nel capitolo due, “*Imperialism, Colonialism and Coloniality in Comparative and International Education*”, Tavis D. Jules, professore associato di Studi sulle Politiche Culturali e Educative, Syed Amir Shah, professore assistente presso la Facoltà di Medicina della CWRU e Pravindhharan Balakrishnan, studente laureato in Politica Culturale ed Educativa presso l'Università di Portsmouth (Uk), parlano di come la CIE può essere considerata una risorsa importante e uno strumento necessario alla costruzione di relazioni tra popoli diversi. «Prima dell'era del colonialismo, molti stati [delle Americhe] diventati colonie, non avevano un sistema formale di educazione. [...] Vi erano due visioni di politica coloniale di educazione: una adattiva e una assimilativa. L'educazione coloniale adattiva seguiva le direttive della madrepatria britannica, mentre quella assimilativa era legata ai valori del sistema francese e portoghese» (p. 44). Questo ha portato ad «una relazione tra coloni e colonizzatori inglesi di unidirezionalità, con gli inglesi dominatori e i coloni sottomessi alle pratiche inglesi [...] mentre la politica educativa dei francesi e dei portoghesi era una “missione di civilizzazione” [...] centralizzata alla madrepatria, ma rivolta a tutti, coloni e colonizzatori, dove si insegnava anche la cultura e la lingua dei coloni» (p. 46).

La parte due, dal titolo “*Post-Foundational Theories*”, si occupa dello sviluppo di alcune teorie, come colonialismo, strutturalismo e modernismo, rileggendole in chiave “post”, da cui «emergono nuove direzioni teoriche con lo scopo di decostruire, alterare o eliminare barriere e strutture stabilite in epoche passate» (p. 105).

Aizuddin Mohamed Anuar, docente di Educazione, Arzhia Habibi, dottoranda di educazione alla cittadinanza globale e Olga Mun, dottoranda di educazione i temi dell'ingiustizia epistemica a tutti i livelli di istruzione e oltre i confini nazionali, autori del capitolo sei dal titolo “*Post-Colonialism in Comparative and International Education*” osservano che la «CIE è radicata in molti contesti internazionali, aprendosi a fondamenti

epistemologici multipli [...] e la teoria del post-colonialismo può presentare un'opportunità da seguire nei percorsi CIE per la riscoperta delle conoscenze delle popolazioni [ex]coloniali» (p. 115).

La parte tre dal titolo "*Theoretical Adaptation and Revision*" utilizza la teoria della globalizzazione per sostenere che i sistemi educativi nazionali e le economie nazionali sono inesorabilmente connesse. Pertanto, le analisi multistrato e multilivello, condotte dagli autori, richiedono adattamenti e revisioni teoriche in un contesto di trans-nazionalizzazione globale sullo sfondo del capitalismo trans-nazionale globale.

Nel capitolo undici, "*Neoliberalism in Comparative and International Education*", Anthony Welch, professore di educazione, a proposito della capacità di adattamento dei sistemi di istruzione constata: «gli stati creano un mercato educativo presumibilmente basato sull'aperta competizione delle istituzioni, l'individuo sceglie la scuola migliore secondo le proposte del mercato» (p. 202).

Nel capitolo dodici, dal titolo "*Framing Comparative and International Education Through a Neo-Institutional Lens*", Alexander W. Wiseman, professore di Politiche di leadership educativa, riprende alcuni autori della sociologia "classica" (Max, Weber, Durkheim, ecc.) per sostenere che «la teoria neo-istituzionale è diventata una voce utile alla sociologia dell'educazione [...] perché è un processo sociale di individui che accettano di condividere una realtà sociale» (p. 220).

La parte quattro, "*Theories of Policy and Practice*", si interessa dei percorsi seguiti dalla politica e dalla pratica della CIE nel processo di globalizzazione degli stati e riflette sugli sviluppi delle recenti teorie sulla CIE.

Nel capitolo diciannove dal titolo "*Policy-Borrowing and Landing in Comparative and International Education*" la professoressa di educazione comparata e internazionale Gita Steiner-Khamsi scrive a proposito degli sviluppi delle recenti ricerche sulla CIE «nella ricerca educativa esistono due tipologie di connessioni che si usano per interpretare la CIE: una connessione stretta tra il sistema di educazione e il sistema economico [...] e una connessione stretta tra la scienza e il sistema politico» (p. 334).

Il capitolo venti, "*Situating Peace Education Theories, Scholarship and Practice in Comparative and International Education*", le autrici Maria Hantzopoulos, professoressa di Educazione e Coordinatore della Formazione degli insegnanti secondari, Zeena Zakharia, professoressa assistente di Politica educativa internazionale e Brooke Harris Garad, professoressa assistente di Scienze umanistiche ed educatrice, parlano di educazione alla pace come una disciplina emersa dai margini della politica educativa solo negli ultimi decenni e questo porterà nel prossimo futuro

a pensare che «c'è un accordo generale che l'educazione alla pace è un deterrente per tutte le forme di violenza e considera vie creative per mantenere la pace nel mondo» (p. 345).

Grazie al pedagogista brasiliano Paulo Freire e alla pedagogia dell'educazione alla pace dagli anni '70 del 900 si stanno assottigliando i divari tra studenti e insegnanti, promuovendo una co-costruzione di conoscenza e di obiettivi comuni perché la conoscenza è neutra e non fa sconti a nessuno! (cfr. p. 349).

Gli autori nella parte cinque, *“Interdisciplinary and Emerging Approaches”*, affrontano il complesso settore della CIE che, in un processo costante di incorporamento, adattamento e contestualizzazione nelle discipline accademiche, cerca di aggiornare, rinnovare ed espandere la conoscenza educativa nel settore della CIE.

Questa ultima parte si concentra sulle difficoltà affrontate dalla politica CIE nell'entrare in temi “populisti/nazionalisti” come il razzismo e la *capability* degli individui.

Pertanto, gli autori segnalano un movimento dall’“ortodossia” verso l’“eterodossia” delle pratiche dell'Educazione Comparata e Internazionale.

Complessivamente, il volume riesce a giustificare la CIE come un processo di indagine e di prassi che è in un costante stato di sviluppo, grazie ad una serie di fonti, risultati e implicazioni. Piuttosto che essere definite da grandi teorie o metanarrazioni del passato, gli studiosi hanno riconosciuto alla CIE la pluralità e la diversità della conoscenza e della (co)produzione di conoscenza.

Le discussioni affrontate in tutto il libro sottolineano il valore del superamento delle dicotomie e delle gerarchie, comprese quelle associate a quadri binari come Oriente/Occidente, divisione Est/Ovest, socialismo/capitalismo, autoritarismo/democrazia, noi/loro e, con l'ascesa dell'intelligenza artificiale, umano/non umano. Allo stesso modo, l'egemonia delle teorie fondative su quelle post-fondative può essere ristretta e non più sostenibile rispetto alla visione della CIE nel suo complesso. Quindi, orientamenti verso le “migliori pratiche” o gli “standard internazionali” e il trasferimento di politiche e processi tra i diversi sistemi educativi e le loro sotto-entità può essere dannoso e pericoloso, dal momento che le teorie devono essere adattive e pertinenti, poiché le teorie devono adattarsi alla geografia, al contesto, al tempo e alle persone.

Volendo fare delle conclusioni, sarebbe opportuno soffermarsi su alcuni punti.

In primo luogo, il libro è organizzato in modo da poter essere una guida chiara ed equilibrata sia per i lettori, che desiderano seguire nel dettaglio la traiettoria di sviluppo delle teorie utilizzate nell'ambito della CIE, sia come supporto teorico per coloro che desiderano concentrarsi su aspetti specifici. In secondo luogo, il libro potrebbe essere visto come lettura di supporto allo studio dei paradigmi teorici su cui si costruiscono i sistemi di istruzione e formazione per gli studenti e i ricercatori universitari e per coloro che desiderano concentrarsi su aspetti specifici, così come coloro che sono impegnati nella ricerca, nella politica e pratica/prassi sull'educazione e lo sviluppo comparati e internazionali. La struttura, il contenuto e l'approccio metodologico del libro lo rendono accessibile a un'ampia gamma di destinatari.

In secondo luogo, l'eterogeneo sviluppo teorico descritto nel libro suggerisce che c'è più spazio per l'inter-, multi- e transdisciplinarietà nel settore della CIE rispetto al passato. Come il libro suggerisce, l'ibridazione e la complementarità tra diverse prospettive teoriche tratte da varie discipline delle scienze sociali, tra cui la sociologia, l'antropologia, la pedagogia e altre discipline hanno fornito una forte intersezione di concetti e teorie nella ricerca pratica e politica della CIE.

Infine, il volume ci consente di riflettere sulla sfida posta dagli autori sui temi della posizionalità, della criticità, della riflessività e della praticità nell'adottare paradigmi di CIE poco efficaci, per il contesto, la storia e le persone.

Con l'intento di rendere la CIE accessibile a studiosi, educatori, professionisti, politici e soprattutto agli studenti questa "antologia" fornisce una solida base sulla quale gli studi possono fare ricerca sulla CIE in direzioni nuove ed entusiasmanti.

Il libro invita quindi gli studenti, gli studiosi, gli operatori del settore dell'istruzione, i politici e tutti coloro vogliono contribuire al progresso della società a partecipare alla vivace e continua discussione, al dialogo e al dibattito di questo tema di attualità appassionante e fortemente inter- e trans-disciplinare.

Alfonso Marrazzo
Studente di Scienze Pedagogiche
Università degli Studi di Bergamo

Hanno collaborato a questo numero:

Tommaso Agasisti, Professore ordinario di Ingegneria gestionale presso il Politecnico di Milano.

Ilenia Amati, Ricercatrice all'Università di Bari "Aldo Moro".

Domizia Arrigo, Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo Paino Gravitelli di Messina.

Antonio Ascione, Professore associato all'Università di Bari "Aldo Moro".

Gennaro Balzano, Docente a contratto presso la Scuola di Medicina dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Vito Balzano, Ricercatore senior presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Chiara Bellotti, Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale (M-PED/01) presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Paolo Bianchini, Professore ordinario, Università di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione.

Alessia Bianco, Dirigente scolastico in posizione di comando presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito - Unità di Missione PNRR, Roma.

Paola Bortoletto, Presidente nazionale A. N. Di. S.: Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici.

Ornella Campo, Dirigente tecnico USR Sicilia – Giorgio Cavadi è Dirigente tecnico USR Sicilia in quiescenza.

Virginia Capriotti, Dottoranda in Scienze della persona e nuovo welfare (XXXVII ciclo), Università degli Studi di Bergamo.

Giorgio Cavadi, Dirigente tecnico USR Sicilia in quiescenza.

Bartolomeo Cosenza, Docente di Metodologia dell'educazione musicale per la scuola primaria e dell'infanzia e laboratorio. Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Físico e della Formazione, Università degli Studi di Palermo.

Davide Di Palma, Ricercatore a Tempo Determinato in Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa, Università degli Studi di Napoli "Parthenope".

Araceli Martínez García Donas, Dottoressa in ricerca per l'Università di Murcia, antica professoressa all'Università Miguel Hernandez.

Ylenia Falzone, dottoranda in *Health Promotion and Cognitive Sciences*, Università degli Studi di Palermo.

Paola Garbin, Laureata in Management dei servizi educativi e formazione continua.

Giulia Guglielmini, Dirigente Scolastica, presidente della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo.

Charlotte Kohlloffel, PhD students, Department of Philosophy and Educational Sciences, University of Turin.

Alessandra La Marca, Professore ordinario di Didattica presso l'Università degli Studi di Palermo.

Francesca Latino, Faculty of Human Science - Pegaso University, Naples, Italy.

Cristina Lisimberti, Ricercatrice in Pedagogia Sperimentale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Francesco Magni, Ricercatore di tipo B in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bergamo.

Alfonso Marrazzo, Studente di Scienze Pedagogiche Università degli Studi di Bergamo.

Domenica Maviglia, Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale dell'Università degli Studi di Messina.

Antonina Minniti, Tutor coordinatore del tirocinio presso il CdLM in Scienze della formazione primaria - Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria.

Alessandro Monchietto, PhD students, Department of Philosophy and Educational Sciences, University of Turin.

Katia Montalbetti, Professore Ordinario di Pedagogia Sperimentale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Mirca Montanari, Ricercatrice in Pedagogia e Didattica speciale, Dipartimento di Scienze Umanistiche, della Comunicazione e del Turismo dell'Università degli Studi della Toscana.

Riccardo Pagano, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Valentina Pagliai, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Valentina Pappalardo, Collaboratore tecnico Ente di Ricerca, INDIRE – Firenze.

Alessandra Priore, Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria.

Dalila Raccagni, Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale (M-PED/01) presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Donatella Rangoni, Collaboratore tecnico Ente di Ricerca, INDIRE – Firenze.

Roberto Ricci, Presidente INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione).

Emma Saraiello, Department of Movement Sciences and Wellness, University of Napoli “Parthenope”, Napoli, Italy.

Evelina Scaglia, Professoressa associata in Storia della pedagogia presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo.

Luigi Giovanni Sermenato, Docente a contratto di pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Torino, giudice onorario presso la Corte d'Appello di Torino, sez. Minorenni e Famiglia e operatore dei servizi di tutela minori.

Stefano Stefanel, Dirigente scolastico, attualmente titolare presso il Liceo scientifico “Giovanni Marinelli” di Udine e reggente presso l'Istituto comprensivo di Pagnacco.

Francesco Tafuri, Niccolò Cusano University – Rome, Italy.