

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, GIURIDICHE E
STUDI INTERNAZIONALI

Corso di laurea *Magistrale* in Innovazione e Servizio Sociale



Il diritto all'Istruzione e il fenomeno della dispersione scolastica.
Analisi delle cause e delle normative a contrasto,
nei periodi pre e post pandemia.

Relatore: Prof. ANTONINO SCALONE

Laureando: CHIARA LAZZARI
matricola N. 1234435

A.A. 2022-2023

INDICE

Capitolo I

1. Introduzione	3
2. Il Diritto all'istruzione	3
<i>a - Il diritto all'istruzione nel contesto del diritto internazionale</i>	6
<i>b - Il diritto all'istruzione nel contesto del diritto europeo</i>	8
<i>c - Il diritto all'istruzione nel contesto del diritto italiano</i>	12
3. L'inclusione scolastica	14
<i>a - Connessione tra diritto all'istruzione e diritto di non discriminazione</i>	14
<i>b - La Didattica Inclusiva</i>	16
4. La scuola Italiana	20
<i>a - La scuola e i disabili</i>	20
<i>b - La scuola e la disparità di genere</i>	26
<i>c - La scuola e gli stranieri</i>	30

Capitolo II

1. La dispersione scolastica "esplicita"	35
2. La dispersione scolastica "implicita"	39
3. I dati sulla dispersione scolastica	42
<i>a - I dati sulla dispersione scolastica nel mondo</i>	42
<i>b - I dati sulla dispersione scolastica in Europa</i>	46
<i>c - I dati sulla dispersione scolastica in Italia</i>	50
4. La frequenza scolastica e il limite di assenze in Italia	54
5. Le politiche educative a contrasto della dispersione scolastica in Italia	56
<i>a - Contrasto all'abbandono scolastico attraverso l'educazione non formale, informale e l'animazione socioeducativa</i>	61
6. Le conseguenze della pandemia sul diritto all'istruzione e sulla dispersione scolastica	64
7. Presentazione di alcune ricerche sulla dispersione scolastica in epoca post pandemica	69

Capitolo III

1. I soggetti che vigilano sul rispetto dell'obbligo scolastico	75
2. Il Servizio sociale e l'importanza della ricerca	78
3. Conclusioni	84

Bibliografia e sitografia	87
----------------------------------	-----------

Capitolo I

1. Introduzione

Da decenni ormai il diritto all'istruzione rientra nel novero dei diritti fondamentali e inalienabili dell'uomo, per questo motivo viene sancito e tutelato, in maniera più o meno ampia, da svariate convenzioni adottate universalmente.

Tuttavia, la garanzia della sua obbligatorietà, elemento centrale di tale diritto, rappresenta un impegno per il quale la quasi totalità dei Paesi del mondo, non riesce a raggiungere un pieno successo.

Secondo un rapporto dell'UNICEF del 2018, redatto in occasione della 73° sessione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, e finalizzato a delineare la situazione globale dei bambini e giovani fuori dalle scuole, si stima che nel mondo, 303 milioni di giovani in età tra i 5 e i 17 anni, non vadano a scuola.

La metà dei bambini in età da scuola primaria che non frequenta le lezioni, si trova in paesi colpiti da emergenze, quali conflitti o disastri ambientali, questo rende evidente che le condizioni socioeconomiche incidono negativamente sulle possibilità di frequenza e di completamento dell'istruzione di base.

A livello globale la povertà è dunque l'ostacolo più limitante per il godimento del diritto all'istruzione: è stato riscontrato che i giovani più poveri hanno una probabilità 4 volte maggiore di rimanere fuori dalla scuola, rispetto ai loro coetanei provenienti da famiglie più ricche.

La pandemia da Covid-19 e le misure attuate per contrastarne il contagio, come vedremo meglio in seguito, hanno contribuito ad aumentare questo divario, impedendo i tentativi di migliorare la situazione attuale circa il diritto all'istruzione e la sua erogazione con uno standard di qualità.

Le cause per cui molti giovani sono esclusi dall'istruzione vanno ricercate anche al di là delle condizioni socio economiche in cui sono inseriti: l'appartenenza a minoranze etniche, la presenza di una condizione di disabilità, o semplicemente

essere di sesso femminile, sono fattori che spesso si traducono nell'essere emarginati e lasciati indietro a scuola.

Secondo le stime del rapporto dell'UNICEF il numero dei giovani tra i 10 e i 19 anni che non va a scuola è in continuo aumento ed entro il 2030 aumenterà dell'8%, arrivando a 1,3 miliardi. Fornire ai giovani un'istruzione di qualità e di conseguenza anche migliori prospettive lavorative, vengono indicati come elementi necessari per creare maggiori dividendi economici e ricadute positive nell'intera società.

Il rapporto dell'UNICEF fa notare la necessità di investire maggiormente per garantire un'istruzione di qualità in cui i bambini e i giovani possano apprendere in ambienti sicuri, anche in paesi colpiti da emergenze umanitarie e crisi protratte nel tempo, ma è doveroso segnalare che questo aspetto è il fanalino di coda nell'attenzione che si pone per le aree di crisi, visto che attualmente meno del 4% degli appelli umanitari globali sono dedicati all'istruzione. Senza dubbio in questi contesti si pongono delle scelte, dove in un quadro emergenziale la formazione non è vista come elemento prioritario, ma nelle fasi che seguono l'emergenza, quando prima di ritrovare un quadro di pace duraturo vi sono spesso lunghi periodi di assestamento, la formazione scolastica potrebbe svolgere delle funzioni che vanno oltre alla formazione civile dei giovani e alle conoscenze spendibili per il futuro occupazionale, ma potrebbe essere anche un forte mezzo per la rielaborazione dei drammi subiti e per la pacificazione.

Alla difficoltà che i sistemi scolastici hanno nell'adempiere ai loro compiti nelle aree di emergenza, a causa di fenomeni complessi come guerre, conflitti sociali o per il condizionamento religioso, si aggiunge il fenomeno dell'abbandono scolastico, presente per lo più proprio in quei paesi dove le criticità emergenziali non sono presenti, ma anzi dove vi sono normative e servizi che dovrebbero garantire percorsi omogenei a tutti.

La dispersione scolastica, concetto multidimensionale e complesso, è un termine che raggruppa al suo interno bocciature, ripetenze e abbandoni allo studio che, mettendo in luce la discontinuità dei percorsi scolastici, e dunque il loro insuccesso.

Il mio elaborato ha l'intento di analizzare il fenomeno della dispersione scolastica, cercando di vedere le cause e le sue implicazioni sull'applicazione del diritto all'istruzione. Concentrandomi soprattutto sul periodo storico appena concluso, cercherò di mettere in luce quanto la dispersione scolastica sia stata condizionata dagli eventi recenti, quanto fenomeni come la pandemia da Covid 19 e le disuguaglianze sociali generate dalle varie crisi economiche, abbiano inciso sul mancato funzionamento del sistema scolastico.

Per correttezza di metodo, ho trovato però necessario ripercorrere innanzitutto le tappe normative circa la tutela del diritto all'istruzione nell'ambito internazionale, europeo e nazionale.

Il passaggio seguente è stato quello di analizzare la correlazione tra diritto all'istruzione e diritto di non discriminazione, elementi questi, messi in luce dal concetto d'inclusione scolastica.

Ho ripercorso quindi, approfondendole, alcune delle tappe normative nel contesto italiano circa la garanzia dell'inclusione scolastica di disabili, donne e stranieri.

Nell'ultimo capitolo andrò ad analizzare il ruolo, gli obiettivi e le sfide della professione dell'assistente sociale nell'ambito dell'istruzione e in particolare della dispersione scolastica.

Infine, senza voler condizionare la comprensione di questo testo, né anticipare le conclusioni di questa ricerca, mi sento in obbligo di dire le motivazioni che mi hanno spinto ad approfondire questo argomento. Senza dubbio sento molto forte la ragione etica, elemento che penso sia costitutivo per un approccio alla professione dell'assistente sociale, ma non è esclusivamente questa.

Penso che ricercare le cause per cui alcuni fenomeni di rilevanza sociale avvengono sia doveroso, in modo che i possibili interventi migliorativi, siano elaborati in un quadro organico e non settoriale.

Le possibili soluzioni da conseguire con l'applicazione o il miglioramento della normativa di riferimento devono trovare un corrispettivo negli interventi in campo economico, per il raggiungimento di una maggiore equità sociale. Purtroppo in molti ambiti, soprattutto in quelli in cui si prendono decisioni sui capi-

toli di spesa, non viene sottolineata la correlazione fra i due aspetti e dato il giusto peso agli interventi economici, una mancanza che appare incomprensibile proprio in una società che invece attribuisce ai valori economici un ruolo guida.

2. Il diritto all'istruzione

2. a Il diritto all'istruzione nel contesto del diritto internazionale

Il diritto fondamentale all'istruzione è riconosciuto e tutelato da numerosi testi normativi di diritto internazionale.

Il primo riconoscimento formale risale al 1948 con la **Dichiarazione universale dei diritti umani dell'ONU**, con la quale il diritto all'istruzione rientra nel novero dei diritti fondamentali ed inalienabili dell'uomo.

L'Art. 26 della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo recita:

“ 1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e di base. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.

2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

3. I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli”.

In questo articolo viene innanzi tutto riconosciuto la gratuità e l'obbligatorietà dell'istruzione elementare, caratteristiche necessarie per permettere all'istruzione di contribuire al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. L'istruzione infatti ricopre

un ruolo fondamentale nella formazione della personalità del fanciullo ed è per questo che la tutela di tale diritto è naturalmente connessa al miglioramento delle condizioni di vita dei giovani, soprattutto nei Paesi in via di sviluppo.

In linea con quest'ottica di connessione tra educazione e miglioramento delle condizioni di vita dei giovani l'**art.13 del Patto Internazionale sui diritti economici, sociali e culturali** redatto dal Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite nel 1966, stabilisce che: *“l'istruzione deve porre tutti gli individui in grado di partecipare in modo effettivo alla vita di una società libera, deve promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali, etnici, religiosi ed incoraggiare lo sviluppo delle attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.”*

In questo articolo viene indicata l'istruzione come un mezzo per il raggiungimento e il mantenimento della pace.

Nella **Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza** (1989), tale diritto viene regolato dagli **articoli 28 e 29**.

All'art. 28 sono enumerate le azioni che gli Stati firmatari della Convenzione si devono impegnare a compiere col fine di garantire il godimento del diritto all'istruzione, ovvero:

- “a) rendere l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti;*
- b) incoraggiare l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte e accessibili a ogni fanciullo, e adottare misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità;*
- c) garantire a tutti l'accesso all'insegnamento superiore con ogni mezzo appropriato, in funzione delle capacità di ognuno;*
- d) fare in modo che l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale siano aperti ed accessibili a ogni fanciullo;*
- e) adottare misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola”.*

Si può notare che in questo articolo, al punto “e” si introduce l'obbligatorietà di studiare strategie contro l'abbandono scolastico.

Mentre all'art. 29 vengono definite le finalità che l'educazione deve perseguire, quindi:

- a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità;*
- b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;*
- c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;*
- d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona;*
- e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.*

2. b Il diritto all'istruzione nel contesto del diritto europeo

Nel contesto europeo, il primo riconoscimento del diritto all'istruzione risale all'**articolo 2 del Protocollo addizionale** (Parigi, 20 marzo 1952) alla **Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali**, conosciuta anche sotto l'acronimo di **CEDU**, firmata a Roma il 4 novembre 1950, dagli Stati membri del Consiglio d'Europa.

L'articolo in questione recita: *“Il diritto all'istruzione non può essere rifiutato a nessuno. Lo Stato, nell'esercizio delle funzioni che assume nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, deve rispettare il diritto dei genitori di assicurare tale educazione e tale insegnamento secondo le loro convinzioni religiose e filosofiche”*.

Il diritto all'istruzione viene dunque riconosciuto come un diritto universale e inoltre si aggiunge il dovere degli Stati firmatari a rispettare il diritto dei genitori di assicurare l'istruzione secondo le loro credenze religiose e filosofiche.

La **Carta sociale europea**, adottata a Torino il 18 ottobre 1961 dagli Stati membri del Consiglio d'Europa, tratta il diritto all'istruzione in relazione al contesto lavorativo, andando così ad incrementare l'ambito di applicazione di tale diritto. L'art 7 introduce il diritto dei giovani alla protezione, fissando un'età minima di accesso al lavoro (15 anni), impedendo così che l'impegno in attività lavorative limitino il pieno godimento del diritto all'istruzione.

All'art. 9 è presente il diritto all'orientamento professionale, in cui viene introdotto un orario di lavoro ridotto per i giovani al di sotto dei 16 anni in modo da permettere loro di acquisire la necessaria formazione professionale o di accedere all'istruzione tecnica superiore e agli studi universitari.

Sono inoltre previste misure finalizzate ai lavoratori adulti, così da permettere loro di godere della possibilità di rieducazione professionale e della riduzione dell'orario di lavoro a fini formativi (art. 10 diritto alla formazione professionale).

Durante la Conferenza Diplomatica di Lisbona tenutasi l'11 aprile 1997 viene adottata la “**Convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella Regione europea**”, conosciuta anche come Convenzione di Lisbona.

La Convenzione di Lisbona ha come obiettivo quello di favorire, laddove possibile, la mobilità interuniversitaria, garantendo il reciproco riconoscimento dei titoli e dei percorsi di studio tra i Paesi firmatari.

Inoltre, viene riconosciuto ad ogni persona il diritto alla valutazione del proprio titolo di studio, senza che ci sia alcuna discriminazione di sesso, razza, colore, disabilità, lingua, religione, opinioni politiche, origini nazionali, etniche o sociali, appartenenza a minoranze nazionali, proprietà, nascita o altro stato civile.

Le università, gli uffici specifici e i soggetti singoli, quali principali attori abilitati a svolgere le procedure di riconoscimento dei titoli, hanno il compito di svolgere tale funzione rispettando quattro grandi regole fissate dalla convenzione stessa, riportate qui di seguito:

- Il riconoscimento dei titoli avverrà esclusivamente sulla base di una adeguata valutazione delle conoscenze e delle competenze acquisite, prescindendo da altri fattori non attinenti al valore del titolo di studio.
- Le modalità, le procedure e i criteri utilizzati per la valutazione e il riconoscimento dei titoli esteri devono rispettare i principi di trasparenza, coerenza e affidabilità.
- Le decisioni di riconoscimento di un titolo estero si basano su adeguate informazioni, le quali “devono essere adeguate a descrivere la natura dell’istituzione che ha rilasciato il titolo, le caratteristiche del corso di studio seguito e il valore del diploma”. Tutte queste informazioni devono essere fornite “in buona fede”.
- Le decisioni di riconoscimento devono essere adottate entro un periodo di tempo “ragionevole”.

La **Carta dei Diritti Fondamentali dell’Unione Europea**, conosciuta anche come **Carta di Nizza**, proclamata una prima volta il 7 dicembre 2000, e una seconda volta, in una versione adattata, il 12 dicembre 2007 a Strasburgo, ha reso i diritti fondamentali, compreso il diritto all’istruzione, oggetto di giurisdizione dell’Unione europea.

Con il Trattato di Lisbona, firmato il 13 dicembre 2007 ed entrato ufficialmente in vigore nel 2009, la Carta di Nizza possiede lo stesso valore giuridico dei trattati, rendendola quindi vincolante per tutte le istituzioni europee e gli Stati membri come vertice dell’ordinamento dell’Unione Europea.

La Carta di Nizza è composta da sette capi che trattano l’insieme dei diritti politici, sociali, civili ed economici garantiti dall’Unione Europea ai suoi cittadini.

L’articolo 14 garantisce universalmente il diritto all’istruzione e introduce il diritto alla formazione professionale e continua, la gratuità dell’istruzione obbligatoria. La peculiarità di tale articolo sta nel comma 3 in cui si prevede la possi-

bilità e “libertà di creare istituti di insegnamento nel rispetto dei principi democratici”, sottolineando il “diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche”.

La **Legge italiana n.148, 11 luglio 2002**¹ ha ratificato in modo integrale il testo della Convenzione, ribadendo che il riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero e dei titoli di studio stranieri, per l'accesso all'istruzione superiore, al proseguimento degli studi universitari e del conseguimento dei titoli universitari italiani, è affidata alle Università ed agli Istituti di istruzione universitaria. Inoltre, si attribuisce il riconoscimento dei titoli accademici per finalità diverse da amministrazioni dello Stato alle Amministrazioni interessate per Competenza, nel rispetto delle disposizioni vigenti in materia di riconoscimento ai fini professionali e di accesso ai pubblici impieghi, secondo procedure da stabilire con successivo regolamento di esecuzione.

Infine la legge 148/2002 delega l'istituzione di un centro nazionale di informazione (ENIC-NARIC) al Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Nel rispetto dell'Articolo IX.2 della Convenzione di Lisbona, l'Italia ha affidato al CIMEA (Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche), il compito di svolgere le attività di Centro nazionale di informazione sulle procedure di riconoscimento dei titoli vigenti in Italia, sul sistema italiano d'istruzione superiore e sui titoli presenti a livello nazionale, depositando tale designazione presso il Consiglio d'Europa.

¹L.11 luglio 2002, n.148 “Ratifica ed esecuzione della Convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella Regione europea, fatta a Lisbona l'11 aprile 1997, e norme di adeguamento dell'ordinamento interno”

2. c Il diritto all'istruzione nel contesto del diritto italiano

Nella costituzione italiana il diritto all'istruzione viene tutelato e garantito dall'Art. 33 e dall'art. 34²:

L'Art. 33 recita: *“L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione e istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.*

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.

E' prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale. Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.”

L'Art. 34 afferma: *“La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.”*

Con questi articoli, si delinea una impostazione di parità di trattamento fra scuole statali e private e l'obbligatorietà della scuola dell'obbligo per “almeno otto anni”, elementi che rendono l'istruzione oltre che un diritto, anche un dovere.

Per la Repubblica italiana, la cultura rappresenta un valore fondamentale e necessario per l'incremento intellettuale dei singoli individui e per lo sviluppo della comunità ed ognuno di noi ha l'obbligo di contribuire al progresso della società. La scuola dev'essere considerata un'opportunità importantissima, poiché offre un metodo, un esercizio, una disciplina, responsabilizzando gli individui.

² Costituzione Italiana Parte I Diritti e doveri dei cittadini, Titolo II Rapporti etico-sociali

La tutela del diritto all'istruzione nella Costituzione italiana si basa su un principio di estrema importanza sociale, in sintonia con quanto sancito dalla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, cioè: la scuola è libera ed aperta a tutti. Non sono ammesse discriminazioni di reddito o di capacità d'apprendimento, il diritto allo studio è dunque garantito anche agli studenti diversamente abili o agli alunni migranti, prevedendo trattamenti personalizzati come l'affidamento di insegnanti di sostegno per i disabili e una mediazione culturale per gli extracomunitari. Tutto ciò in un'ottica di assoluta incisività.

Anche il diritto allo studio segue quindi il principio dell'uguaglianza sostanziale tra le persone.

La Repubblica non ammette discriminazioni di alcun genere, in nessun momento, né all'accettazione delle iscrizioni, né durante le verifiche, né con gli scrutini finali.

L'articolo 34 della Costituzione nel tempo è stato aggiornato, e il periodo della scuola dell'obbligo si è allungato da otto a dieci anni.

L'adempimento di questo periodo dell'obbligo, che riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni e che dev'essere necessariamente gratuita, ha come obiettivo il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età.

Nonostante la presenza del periodo di istruzione obbligatoria, solo nell'ambito della scuola elementare il padre o la madre che non mandano la prole a scuola possono commettere un vero e proprio reato. Invece, nei livelli più elevati, come la scuola media inferiore o superiore, un genitore che non fa niente per convincere il figlio a frequentare la scuola, non rischia nulla.

Il fenomeno dell'abbandono precoce o comunque anticipato della scuola, denominato “**dispersione scolastica**”, che sarà meglio analizzato in seguito, rappresenta un problema a livello nazionale ed europeo.

3. L'inclusione scolastica

3. a Connessione tra il diritto all'istruzione e il principio di non discriminazione

L'istruzione è un passaggio che rende concreta l'eguaglianza tra le persone, permettendo a ogni individuo di fare scelte consapevoli e di costruire un'esistenza dignitosa.

Nella costituzione italiana il principio di uguaglianza è garantito dall'Articolo 3, il quale recita:

“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

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 e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

Come vedremo in seguito, in molteplici Convenzioni, il rispetto dei principi di uguaglianza e la garanzia del diritto all'istruzione vanno di pari passo, palesando in modo evidente lo stretto collegamento che vi è tra la non discriminazione in ogni sua forma e il diritto universale all'istruzione. Importante in questo senso è la **Convenzione contro la discriminazione nell'educazione**, adottata dall'UNESCO nel 1960, con lo scopo di eliminare ed impedire ogni forma di discriminazione e promuovere la parità di opportunità e di trattamento nell'istruzione. Gli Stati membri, abrogando o modificando tutte le disposizioni stabilite dalla legge, le pratiche amministrative che provocano discriminazioni, si impegnano ad adottare politiche nazionali che promuovano la parità di opportunità e di trattamento circa l'educazione. La **Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale**, adottata dall'Assemblea generale dell'ONU il 21 dicembre 1965, obbliga gli Stati contraenti a impegnarsi a eliminare qualsiasi

forma di discriminazione basata sulla razza. Gli Stati firmatari hanno quindi l'obbligo di vietare ed eliminare la discriminazione razziale in tutte le sue forme e garantire a ciascuno il diritto all'eguaglianza nel pieno godimento dei diritti. All'articolo 5 punto e) della suddetta Convenzione vengono protetti i diritti economici, sociali e culturali, tra i quali vi è citato anche il diritto all'educazione. Nella **Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna** del 1979, all'art. 10 è fatto obbligo agli Stati membri di intraprendere tutte le misure necessarie per eliminare ogni discriminazione di genere nell'ambito dell'istruzione. La **Convenzione sulla tutela dei diritti dei lavoratori migranti e dei membri delle loro famiglie** del 1991, disciplina la protezione dei lavoratori migranti e delle loro famiglie. Tale convenzione oltre che promuovere i diritti dei migranti in ogni paese e garantire l'uguaglianza di trattamento nel mondo lavorativo tra i lavoratori migranti e i cittadini dello Stato di impiego, obbliga gli Stati membri ad adottare politiche che permettano l'integrazione dei figli dei lavoratori migranti nel sistema scolastico locale. Infine, tra le pronunce della **Corte Europea dei diritti dell'uomo**, è importante ricordare quella del caso **D.H. e altri c. Repubblica Ceca**, del 13 dicembre 2007, in cui la collocazione di un numero elevato di alunni Rom, senza alcun fondamento logico, in scuole speciali destinate a minori con difficoltà di apprendimento determinava una segregazione che aggravava le loro difficoltà e comprometteva il loro sviluppo personale. Quindi l'inserimento nel contesto scolastico, che avrebbe dovuto avere come fine ultimo quello di aiutare i ragazzi ad integrarsi e sviluppare le capacità per facilitare la loro vita, avrebbe invece provocato l'effetto contrario, segregandoli e rendendoli ancor di più vulnerabili. Tale segregazione rappresentava una discriminazione lesiva dell'art. 14 della CEDU (divieto di discriminazione) in combinato disposto con l'art. 2 del primo Protocollo addizionale alla CEDU. La pronuncia della Corte ha avuto una notevole importanza poiché innanzitutto si trattava di un caso di discriminazione indiretta (cioè la scelta di mettere insieme gli studenti rom in un unico istituto non si basava su una giustificazione oggettiva che la poteva legittimare. L'atto in sè,

che in apparenza potrebbe sembrare neutro, ha messo in una posizione svantaggiosa gli alunni rom) e, in secondo luogo, la Corte ha escluso che la presenza del consenso dei genitori potesse fungere da giustificazione per le discriminazioni nel godimento del diritto all'istruzione.

3.b La didattica inclusiva

A questo punto è necessario e doveroso fare una premessa: il termine “integrazione” non è un sinonimo di “inclusione”. Tuttavia questo è spesso e volentieri un errore comune.

L'integrazione può essere vista come l'obiettivo perseguito da una strategia didattica finalizzata a rendere partecipi e coinvolgere le persone con disabilità, mentre il termine “inclusione” si riferisce a una strategia finalizzata a coinvolgere qualsiasi studente. Quest'ultimo tipo di strategia ha quindi come obiettivo quello di valorizzare al meglio il potenziale di apprendimento dell'intero gruppo classe e non solo del gruppo dei soggetti più bisognosi.

Con il passaggio dal modello dell'integrazione a quello dell'inclusione aumenta il raggio d'azione della didattica, la quale si inserisce in un contesto educativo sempre più complesso.

Nel sistema scolastico e nel dibattito pedagogico italiano, il concetto di inclusione scolastica è relativamente recente, esso infatti viene adottato dall'inglese solamente negli anni '90.

Questo passaggio non rappresenta solamente un cambiamento terminologico bensì un'innovazione concettuale e d'impostazione istituzionale coincidendo infatti con l'ultima fase dell'evoluzione nel dibattito sulla pedagogia inclusiva.

Negli anni '90 si concretizza la rivoluzione educativa che mette al centro il valore della diversità come occasione di crescita per ogni alunno. C'è stato dunque un vero e proprio cambiamento di approccio educativo, in passato fondato

sull'integrazione degli alunni con disabilità, sostituito ora da una didattica inclusiva orientata al pieno sviluppo formativo dell'intero gruppo classe. In sostanza il modello passa da "Uno verso tutti" a "Tutti insieme indistintamente".

L'obiettivo è quello di mettere al centro della scuola il valore della diversità, come opportunità e occasione di crescita come effetto dell'interazione con una persona con disabilità o con altri tipi di disturbi, anche passeggeri.

L'idea che una didattica per essere efficace si debba basare sull'omogeneità di chi apprende viene sostituita da una presa di coscienza che la classe è una realtà caratterizzata da un'ampia pluralità di bisogni e necessità individuali. Inevitabilmente con questo approccio sono sorti dei problemi relativi sia alla didattica che nelle relazioni all'interno del gruppo classe.

Nella didattica, la conseguenza più significativa di questo cambiamento di approccio è stata il superamento dell'idea utopica che sia possibile creare e attuare una strategia didattica standardizzata e che essa possa essere sempre efficace.

La didattica inclusiva dev'essere vista perciò come una trasformazione del sistema educativo che coinvolge e favorisce l'intera comunità scolastica, non solamente l'alunno con disabilità.

"Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme".³

L'autore francese Daniel Pennac in "Diario di scuola" paragonava la classe scolastica ad una grande orchestra nella quale ciascuno suona uno strumento. Non importa se a qualcuno è capitato uno strumento piuttosto che un altro: tutti sono

³PENNAC D. 2008, "Diario di scuola", traduzione di Yasmina Mélaouah, Milano, Feltrinelli.

importanti per creare la melodia finale, l'importante è che ogni strumento sia suonato nel modo giusto e che dia gratificazione a chi lo utilizza.

La classe è quindi un insieme di persone con diverse capacità, attitudini, propensioni, passioni e pensieri e il compito degli insegnanti è quello di indirizzare ognuno nel proprio percorso personalizzato e più adatto rispetto alle proprie abilità.

Tra gli studenti di una classe non ci dovrebbe essere l'ambizione o l'idea di sovrastare gli altri, bensì è più efficace essere propensi alla collaborazione e a lavorare tutti insieme per crescere e raggiungere ognuno i propri obiettivi. Così facendo la scuola diviene una meravigliosa realtà fatta di opportunità, crescita personale e gratificazione.

Una didattica inclusiva d'eccellenza si basa su 4 principali pilastri:

- La didattica inclusiva dev'essere ben pensata, pianificata e progettata. Deve tenere conto di tutte le variabili e dev'essere accessibile a chiunque, sia per gli studenti con disabilità o BES che per gli studenti con disagi sociali. La pianificazione di ogni disciplina dev'essere fatta dal principio, garantendo un percorso educativo personalizzato, multi-livello e multi-modale, affinché ci sia un progetto adatto per ogni studente. Non fare una progettazione significa rischiare di imbattersi in veri e propri ostacoli all'apprendimento, gap educativi che sono difficili da sanare in seguito.

Per garantire una vera inclusione e un successo formativo la pianificazione dev'essere quindi innovativa nel metodo, flessibile nello stile e accessibile alla partecipazione dei vari livelli.

- La didattica inclusiva si deve basare su una forte collaborazione dell'intero sistema scolastico. Gli insegnanti delle diverse materie, i dirigenti, gli enti locali, i personali scolastici, i genitori e gli stessi allievi devono collaborare e lavorare insieme per raggiungere l'obiettivo comune.

Il vero successo di una didattica inclusiva risiede proprio nella sinergia di queste competenze, solo così si riesce a dare il giusto valore, accogliere e sostenere le differenze, eliminando gli ostacoli di ordine sociale, curricolare e fisico senza che nessuno resti indietro, o addirittura escluso.

- Oltre all'aspetto organizzativo e progettuale è molto importante anche l'aspetto emotivo e relazionale. La didattica inclusiva dev'essere in grado di sostenere, incoraggiare e dare feedback positivi sugli obiettivi raggiunti. Gli insegnanti, che necessitano di una adeguata formazione, devono sviluppare capacità relazionali per comunicare con le famiglie o con gli studenti stessi, e capacità emotive per affrontare crisi di rabbia, dolore e angoscia dei giovani con disabilità e non. La formazione degli insegnanti dev'essere sostenuta economicamente da parte degli enti locali, e dev'essere una formazione costante, continua e adeguata. Questo perché un clima favorevole, stimolante e inclusivo fa sì che si ottengano risultati crescenti e costanti nel tempo.

- Le strategie individuate degli insegnanti devono essere efficaci sia per gli alunni più bisognosi che per l'intero gruppo classe. Ci dev'essere quindi un clima favorevole e sereno in classe che può essere raggiunto attraverso strategie cooperative, meta-cognitive e rafforzative delle competenze emotive e sociali.

Victoria Soriano, leader dell'European Agency, organizzazione indipendente a sostegno dei ministri in materia di istruzione inclusiva, afferma che "l'inclusività è un processo di cambiamento che deve focalizzarsi su tutti gli studenti, indipendentemente dal fatto che abbiano o meno una disabilità. Diversamente si rischia di originare un processo di esclusività che non porterebbe benefici"⁴. Quindi per creare inclusione è necessario un ambiente favorevole, delle strategie progettate che rispecchino concretamente le circostanze ambientali e infine una conoscenza dei bisogni e delle caratteristiche di tutti gli alunni.

⁴ Victoria Soriano, leader del team dell'European Agency, in occasione del Convegno "La ricerca di vita autonoma nelle disabilità intellettive e relazionali" tenutosi presso l'Università degli studi dell'Insubria nel 2020.

4. La scuola italiana

4. a La scuola e i disabili

Da una raccolta dati del Ministero dell'Istruzione in collaborazione con l'European Agency, si evince che l'Italia, seguita da Malta e Scozia, sono i paesi Europei con la percentuale maggiore di educazione inclusiva.

L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, oltre che essere un principio protetto dall'articolo 38 della Costituzione Italiana, il quale afferma che "Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale", è anche un elemento fondante della scuola italiana. Essa infatti si impegna ad essere una comunità accogliente dove tutti gli studenti, a prescindere dalle loro peculiarità e talvolta difficoltà, possono sperimentare una crescita individuale e sociale.

L'obiettivo dell'inclusione scolastica è stato perseguito dalla scuola italiana, attraverso un'intensa e articolata progettualità, resa possibile dall'utilizzo sia di competenze interne alla scuola che delle risorse offerte dal territorio, queste rese disponibili dal MIUR, come ad esempio: i docenti di sostegno, il finanziamento di progetti e attività per l'integrazione, iniziative di formazione del personale docente sia di sostegno che curricolare nonché del personale amministrativo, tecnico e ausiliare.

L'inclusione scolastica delle persone con disabilità nelle scuole italiane è il risultato di un percorso complesso e altalenante, di una stratificazione normativa e di un cambiamento di paradigma avvenuti in decenni e che è culminato con il decreto inclusione del 2019.

Le principali fasi della normativa italiana circa l'inclusione scolastica sono le seguenti:

Con la **Legge 118/71** e la successiva **Legge 517/77** c'è stato il superamento istituzionale delle scuole speciali e delle classi differenziali per gli alunni svantaggiati.

In passato, infatti, l'istruzione speciale prevedeva classi differenziate per gli allievi con lievi ritardi, e scuole speciali per sordi, ciechi ed anormali psichici. Per i casi più gravi invece erano previsti istituti speciali, in cui gli studenti soggiornavano per lunghi periodi distanti dalle loro famiglie.

In queste classi differenziali erano inoltre inseriti anche gli alunni con problemi di condotta o disagio sociale o familiare, ad esempio i ragazzi provenienti dal meridione che giungevano a nord-ovest, i quali avevano soltanto qualche difficoltà con la lingua italiana.

Questa logica separatista, che considerava l'allievo disabile come un malato da affidare ad un maestro-medico e come potenziale elemento di disturbo, rimase dominante fino alla fine degli anni '60.

Qualcosa inizia a cambiare con la **Legge n. 118/1971**, la quale rende possibile l'inserimento degli allievi con disabilità lieve nelle classi comuni della scuola dell'obbligo. In questa legge non vi era alcun accenno alla didattica differenziale, allo sviluppo potenziale o alle risorse da impegnare, semplicemente lo studente con disabilità che entrava nelle classi comuni doveva adeguarsi ad esse.

L'abolizione vera e propria delle classi differenziali e l'abbandono completo della logica separatista si ha con la **Legge 517/1977**, la quale individua modelli didattici flessibili capaci di “attivare forme di integrazione trasversali, esperienze di interclasse o attività organizzate in gruppi di alunni ed affidate ad insegnanti specializzati”.

La **Legge 104/1992** “per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” è una legge molto importante poiché si propone come legge quadro, organica e finalizzata a riorganizzare gli interventi dei vent'anni precedenti riguardo al tema della disabilità.

La legge 104 oltre all'assistenza si focalizza anche sull'integrazione scolastica, la quale dev'essere garantita a tutti in ogni livello, e sui diritti delle persone affette da disabilità, promuovendone la massima autonomia individuale.

Un aspetto centrale della Legge 104 è la scelta di una “programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi e sportivi”, poiché si devono coinvolgere tutti gli attori del territorio per riuscire a permettere un'effettiva integrazione.

Questa Legge si propone di cambiare visione sulla diversità, vedendola non più come elemento di disturbo ma come valore e potenzialità e intende rendere i soggetti con disabilità protagonisti della propria vita, in ogni suo aspetto. Per incrementare l'autonomia e le potenzialità di questi soggetti occorre una continua sperimentazione delle proprie capacità, delle proprie abilità residue, all'interno di un costante training educativo che, a partire dalla famiglia e dalla scuola, orienti gli individui verso l'acquisizione delle proprie abilità sociali.

Il 4 agosto 2009 il MIUR pubblica le **Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità**, considerato uno dei documenti pedagogici e normativi più importanti a livello didattico. Questo documento, attraverso un insieme di direttive, ha la pretesa di migliorare il processo di integrazione degli alunni con disabilità, continuando comunque a mantenere l'autonomia scolastica e quella della legislazione vigente.

L'intento di questo documento è quello di far crescere negli operatori scolastici di qualsiasi mansione, ordine e grado, una visione organica della materia, così da orientare i loro comportamenti verso una piena conformità ai principi dell'integrazione.

Infatti, è questo documento che pone le basi per l'utilizzo dell'ICF (International Classification of Functioning) inteso come modello di riferimento per la classificazione della disabilità.

L'ICF, elaborato nel 2010 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), considera ogni fattore contestuale del processo educativo, abbracciando quindi un approccio di tipo "ecologico" (dando il giusto valore e importanza all'ambiente educativo) come punto di partenza per l'inclusione scolastica.

Con le Linee Guide del 2009 si affermano due concetti fondamentali: da un lato che le diversità degli alunni disabili devono essere viste come fonte di arricchimento per tutta la classe e dall'altro che è importante ascoltare i bisogni di ciascuno e non solamente quelli degli alunni più svantaggiati.

Un ulteriore passo avanti nella normativa italiana in merito all'inclusione scolastica è rappresentato dalla **Legge 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico"**, la quale riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia, quali disturbi specifici di apprendimento, denominati "DSA".

L'obiettivo principale di questa legge è quello di tutelare gli alunni e gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento e garantire loro il diritto all'istruzione, favorendone il successo scolastico.

A tal fine gli studenti con DSA hanno il diritto ad accedere a "misure didattiche di supporto" che gli permettano di esprimere le loro potenzialità.

Con la legge 170 si è concretizzato l'approccio innovativo dell'inclusione scolastica, portato avanti dal processo di cambiamento educativo. Essa infatti va a definire tutti gli strumenti e le metodologie necessari per consentire il pieno sviluppo del processo formativo a partire dalla singolarità e complessità di ogni persona.

All'Art. 2 sono riportate le Finalità della legge e così recita:

“ 1. La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità:

- a) garantire il diritto all'istruzione;*
- b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;*
- c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;*
- d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;*
- e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;*
- f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;*
- g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;*
- h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.”*

Con la legge 170/2010 divengono fondamentali così i concetti di “personalizzazione” e “individualizzazione” dell’offerta didattica.

Per andare ad approfondire e completare la legge 170/2010 e per dare sempre più centralità agli studenti, il 27 dicembre 2012 il MIUR pubblica la direttiva ministeriale intitolata **“Strumenti d’intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES) e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”**. Con la suddetta direttiva il campo di applicazione della didattica inclusiva e personalizzata viene ampliato, poiché si riconosce la possibilità che alcuni alunni abbiano esigenze didattiche particolari anche in assenza di DSA. Nei BES vengono quindi inserite anche quelle difficoltà di apprendimento, dettate da cause fisiche, psicologiche, sociali, fisiologiche o biologiche, che non sono certificabili, ma che comunque sussistono in modo continuo o temporaneo.

Tale riconoscimento estende a tutti gli alunni con difficoltà nell’apprendimento il diritto a ricevere una didattica personalizzata, così come previsto dalla Legge 53/2003.

Le tre categorie di alunni con BES, individuate dal MIUR sono le seguenti:

- alunni con disabilità;
- alunni con disturbi evolutivi specifici tra i quali: Disturbi Specifici dell’Apprendimento, deficit di linguaggio, deficit non verbali, deficit motorio, deficit di attenzione e iperattività (ADHD);
- alunni con svantaggio sociale, culturale e linguistico.

Nei casi di disabilità e DSA sono necessarie diagnosi e certificazioni di medici, mentre negli altri casi sono sufficienti le valutazioni degli insegnanti, che identificano sulla base di analisi didattiche e pedagogiche, eventuali bisogni educativi speciali. Per certo, si individuano criteri didattici inclusivi per tutti quegli studenti che presentano difficoltà e le valutazioni dei docenti avvengono sulla base del concetto educativo e di apprendimento stabilito dal modello ICF (International Classification of Functioning) dell’Organizzazione Mondiale della Sanità. Questa direttiva rappresenta sicuramente un passo importante per la rivoluzione culturale dell’istituzione scolastica e soprattutto per il potenziamento della cultura dell’inclusione che è in essa contenuta.

In ordine cronologico, il **decreto legislativo n. 96 del 7 agosto 2019**, denominato **Decreto Inclusione**, che andava ad innovare il decreto legislativo n.66 del 2017, rappresenta l'ultima tappa del percorso verso la realizzazione dell'inclusione scolastica dei disabili nel sistema educativo italiano.

Le importanti modifiche introdotte dal decreto inclusione che hanno permesso di consolidare e approfondire l'approccio della personalizzazione della didattica sono le seguenti:

- modalità di assegnazione delle ore di sostegno, che devono essere proporzionate al tipo di disabilità;
- introduzione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), il quale è uno strumento fondamentale attraverso cui il consiglio di classe è tenuto a programmare un piano didattico specifico per ogni alunno disabile. All'interno del documento programmatico personalizzato, il consiglio di classe dovrà spiegare in modo dettagliato il percorso inclusivo individuato per il ragazzo, che dev'essere unico, non standardizzato, ma costruito sulla base delle sue esigenze specifiche;
- revisione della composizione delle commissioni mediche che si occupano di accertare la disabilità;
- istituzione, a livello provinciale, dei Gruppi di Inclusione Territoriale (GIT), ovvero gruppi di lavoro formati da docenti esperti in materia di inclusione, che svolgono diversi compiti tra i quali quello di supportare le scuole nella costruzione del Piano Educativo Individualizzato, o nell'applicazione del Piano per l'inclusione e quello di verificare l'idoneità delle richieste di sostegno inviate annualmente dai dirigenti scolastici. Il decreto istituisce inoltre i Gruppi di lavoro operativo per l'inclusione, composti dal consiglio di classe o dai docenti contitolari, con il compito di redigere il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e la verifica dell'efficacia del percorso di sostegno.

Con tale decreto si dà un maggior ascolto e un ruolo attivo alle famiglie degli alunni con disabilità, infatti al lavoro di questi gruppi parteciperanno anche i genitori, i professionisti specifici che sono in contatto con lui, l'unità di valutazione multidisciplinare, e un rappresentante dell'ente locale.

Il **Decreto Scuola del 8 aprile 2020**, tenendo conto delle sfide lasciate dalla pandemia nel contesto scolastico, ascoltando le richieste da parte delle famiglie degli alunni con disabilità e i pareri dei Consigli di classe e del Gruppo di lavoro per l'inclusione, ha adottato misure straordinarie a favore degli alunni con disabilità. Nello specifico, i dirigenti procederanno alla reiscrizione dell'alunno al medesimo anno di corso frequentato nell'anno scolastico 2019/2020, questo per consentire di recuperare il mancato conseguimento degli obiettivi didattici e inclusivi per l'autonomia, stabiliti nel Piano educativo individualizzato.

4.b La scuola e la disparità di genere

Secondo un recente rapporto dell'UNICEF, nel mondo 129 milioni di ragazze non hanno accesso all'istruzione: 32 milioni dalla scuola primaria, 30 milioni dalla scuola secondaria inferiore e 67 milioni dalla scuola secondaria superiore.

Questo dato rispecchia la situazione dei paesi meno sviluppati in cui povertà, matrimonio infantile e violenza di genere sono alcune delle ragioni che ostacolano il godimento di questo diritto fondamentale. Questo fenomeno purtroppo però non si circostringe ai soli paesi in via di sviluppo ma è presente anche nei paesi più ricchi, dove decennali percorsi segnati dall'esercizio del diritto e della democrazia, hanno sicuramente ridotto la differenza fra uomo e donna, ma i retaggi culturali con millenni di storia permettono che alcune disparità di genere e segregazioni occupazionali non siano del tutto scomparse.

Certo è che un sistema scolastico inclusivo è strumentale per lo sviluppo economico e sociale e per la prosperità di un paese. Quindi l'inclusione scolastica rappresenta una condizione vantaggiosa per ambo i sessi: per le donne si traduce nella riduzione della possibilità di sperimentare violenza di genere e pratiche dannose, come nei casi più estremi il matrimonio infantile e le mutilazioni genitali femminili, mentre per i maschi, un'istruzione priva di stereotipi di genere permette una maggiore continuità degli studi senza incombere in lavoro minorile o in reclutamento in gruppi armati.

Inoltre, come abbiamo già visto, una didattica di tipo inclusivo, oltre a permettere agli studenti di raggiungere i propri obiettivi personali, fa sì che si venga a creare un mercato del lavoro, e in generale, una società sempre più inclusivi.

Come abbiamo visto, l'Unione Europea ha come obiettivo all'interno delle proprie politiche quello di creare inclusione scolastica e indica nell'attività educativa l'opportunità e la possibilità di realizzare una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

In questo contesto non si devono fare differenze di genere, anzi la formazione femminile dovrebbe essere intesa come una possibilità di crescita sociale, di tutta la società, non solo della componente femminile.

Secondo l'obiettivo strategico dell'UE le politiche educative e di formazione devono fare in modo che tutti i cittadini, in egual misura, possano acquisire e sviluppare lungo l'arco della loro vita le competenze e le conoscenze necessarie per favorire la propria occupabilità, la formazione professionale, la cittadinanza attiva e il dialogo multiculturale.

“Ripensare l'istruzione”, iniziativa proposta dalla Commissione Europea nel 2012, incoraggia i paesi dell'UE a permettere che i giovani possano dotarsi delle qualifiche e delle competenze che vengono richieste poi dal mercato del lavoro. Tale iniziativa sollecita un cambiamento radicale nel campo dell'istruzione.

Questo perché in molti paesi dell'UE, come in Italia, il divario di genere nell'istruzione è ancora forte.

Nonostante negli ultimi decenni questo divario si sia ridotto, vedendo le donne che tendono ad essere più scolarizzate degli uomini, le loro competenze acquisite non si traducono poi in tassi di occupazione lavorativa proporzionati, né in redditi più equi. Questo significa che il divario di genere è di fatto mantenuto e trasferito in ambito lavorativo.

Le ragioni di questa distanza tra istruzione e occupazione dipendono principalmente da due fattori: da un lato le attività di cura familiare gravano ancora quasi esclusivamente sulle donne, le quali molto spesso rallentano o interrompono precocemente i loro percorsi di studio. Dall'altro lato la causa può essere ricondotta alla disparità educativa. Sempre secondo l'ultimo rapporto UNICEF sessimo e

stereotipi di genere sono le cause principali che impediscono la creazione un'uguaglianza di genere in ambito educativo e poi professionale.

Il **Programma PISA** – Programme for International Student Assessment – è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE, Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, che ogni tre anni misura le competenze degli studenti quindicenni di 80 paesi aderenti, tra i quali anche l'Italia.

Le rilevazioni valutano innanzi tutto le competenze degli studenti in Lettura, Matematica e Scienze, considerate competenze di base per affrontare la vita adulta. Ma il focus di queste indagini, non è tanto posto sulla padronanza dei contenuti curricolari, che vengono invece valutati dai singoli sistemi scolastici, ma piuttosto sull'acquisizione di capacità per affrontare e risolvere i problemi della vita quotidiana e le capacità per continuare ad apprendere in futuro.

Da questi risultati si riescono a cogliere gli aspetti buoni e quelli da migliorare dei vari programmi educativi, per riuscire a formare cittadini più competenti. Inoltre, essendo un'indagine molto ampia, permette di fare un confronto tra diversi Paesi nel mondo. Per l'Italia l'ente che si occupa dello svolgimento della rilevazione PISA è l'INVALSI.

Dai risultati di OCSE PISA 2018 in Italia, nella Lettura le ragazze hanno ottenuto mediamente 25 punti in più rispetto ai ragazzi, mentre in Matematica i ragazzi hanno avuto un rendimento medio migliore delle ragazze di 16 punti. Nelle scienze le ragazze e i ragazzi hanno avuto risultati simili.

Analizzando le aspettative personali sul futuro professionale e lavorativo degli studenti italiani si ritrovano in maniera evidente gli stereotipi legati al genere.

Tra i ragazzi che primeggiano in Matematica e Scienze, un ragazzo su quattro vorrebbe continuare gli studi in ambito scientifico, mentre solo una ragazza su otto ha questo stesso obiettivo.

Una ragazza su quattro vuole lavorare in professioni legate alla salute, mentre tra gli studenti maschi solo uno su nove ha un'aspettativa simile.

Le donne privilegiano il settore umanistico, piuttosto che quello scientifico. Questo, a lungo termine, genera disparità nel percorso lavorativo successivo, poiché le materie scientifiche sono quelle che poi nel mondo del lavoro attuale sono le più richieste ed offrono una maggiore stabilità lavorativa e redditi medi più alti.

Il risultato è che al giorno d'oggi, nei percorsi di studio prima e in quelli lavorativi poi, una femmina avrà meno probabilità di avere un'occupazione stabile da adulta.

A questo aspetto va aggiunto anche che le donne, una volta occupate, hanno un trattamento retributivo diverso dai maschi, con valori medi europei che toccano secondo l'ISTAT un meno 16,4% e in Italia il 14,8 %. Questo divario cresce quando l'occupazione è a livello dirigenziale, dove si arriva anche a punte del 29,4 %, ed è significativo che la donna venga penalizzata proprio in quelle occupazioni, dove il percorso di studi è stato più oneroso e faticoso. Anomalie della vita sociale come queste, vengono accettate e fanno della disparità di genere la norma e fino a quando non verranno sciolti anche questi nodi, non si potrà parlare di effettiva parità.

Questo persistente aspetto del divario di trattamento fra maschi e femmine, non può essere ricondotto in toto all'inefficienza o alla mancanza di inclusione scolastica nelle scuole italiane, le quali si impegnano costantemente a ridurre le differenze di genere attraverso svariati progetti e metodologie. L'origine di tale impostazione risiede in profondità, nella tradizione culturale del nostro paese, che come in altri, vede le donne come gli unici soggetti che necessariamente devono occuparsi della cura familiare, sacrificando anche la propria carriera lavorativa. Questo è sicuramente il risultato di un atteggiamento di maggior empatia da parte delle donne, ma anche di una cultura che vede nel maschio il soggetto dinamico, portato all'azione e alle decisioni, a differenza della donna, a cui è relegato un ruolo di secondo piano, di sostegno all'uomo e in sostanza più remissivo. La didattica inclusiva deve quindi continuare a cercare di educare i ragazzi con il fine di eliminare il più possibile le differenze di genere.

4.c La scuola e gli stranieri

La pedagogia interculturale ha innanzitutto l'obiettivo di garantire ed esercitare gli obiettivi indicati nella Dichiarazione Universale dei Diritti umani (art. 26, comma 2), ovvero favorire il confronto tra persone diverse, promuovere l'uguaglianza, promuovere la partecipazione alla vita e favorire la coesione sociale, così da permettere il superamento del generale etnocentrismo e l'ampliamento dei propri confini culturali. Questo processo tende all'assimilazione intesa come invito all'omologazione dell'altro alla propria cultura, per finire con il comunitarismo, ovvero la coesistenza fra le diverse comunità e gruppi culturali che si riconoscono come tali, ma che sono accomunate da una costante azione di dialogo fra le parti.

L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri hanno incontrato negli ultimi quindici anni grande interesse in ambito normativo. Già dagli anni Novanta, si pose la questione dell'integrazione culturale, che divenne negli anni Duemila inclusione. In sintesi il percorso si può riassumere come iniziale accettazione del diverso, a seguire il dialogo col diverso, che non è più tale, in quanto viene riconosciuto come straniero portatore di culture diverse e infine l'ultima fase in cui avviene la fusione culturale con lo straniero, tendenza che oggi prevale nella pedagogia scolastica.

Nel 1989, con il C.M. 8/9/1989, n.301, inizia il percorso verso l'integrazione, un provvedimento normativo che nasce per fronteggiare l'emergenza del fenomeno migratorio e per disciplinare il diritto allo studio e l'apprendimento della lingua italiana. Per la prima volta viene normato l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo, attraverso strategie di promozione e coordinamento. Con il C.M. 22/7/1990 n.205, si afferma il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati e, per la prima volta, si introduce il concetto Educazione Interculturale, strumento atto a prevenire il razzismo e ogni forma di intolleranza.

È nel 1993 che la questione culturale assume maggior peso: il C.N.P.I (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione) del 24/3/1993 prevede interventi didattici che mirano a prevenire il formarsi di stereotipi culturali e adesioni acritiche a ideologie o associazioni pseudoculturali che promuovono la disinformazione e questo deve essere attuato anche in assenza di alunni stranieri.

Passando per il D. Lgs. 25 luglio 1998 n.286 (Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina e le norme sull'immigrazione e sulla disposizioni sulle condizione dello straniero), che pone attenzione al diritto allo studio e agli aspetti organizzativi della scuola e dell'insegnamento della lingua italiana, pur preservando lingua e cultura d'origine, si giunge al D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394, che all'art. 45 contiene la normativa di base per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri. Si stabilisce che ai minori stranieri è attribuito il diritto-dovere all'istruzione alla pari dei cittadini italiani, indipendentemente dalla regolarità della posizione relativamente al soggiorno: Con questo decreto si affronta anche il problema dell'inserimento in classe: la scelta tiene conto dell'età anagrafica del minore, del livello di competenza nei saperi essenziali e della scolarizzazione nel paese di origine. Il collegio docenti attiva interventi di prima alfabetizzazione o consolidamento delle competenze linguistiche, sottoponendo l'alunno straniero a test disciplinari per accertarne le competenze di base. Un'importante precisazione di questo D.P.R. risiede nel divieto della costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri: la finalità della norma è l'integrazione, non la separazione. Sarà con la C.M. n. 2 dell'8 gennaio 2010 (Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana) che verranno precisate le finalità integrative con la prescrizione di non superare il 30% degli alunni stranieri per ciascuna classe.

Con la C.M. n.155/2001, attuativa degli articoli 5 e 29 del CCNL, si affrontano anche le problematiche dei formatori, a cui sostegno si interviene con un fondo di 10 miliardi di vecchie Lire, a beneficio soprattutto nelle scuole con forte flusso migratorio. Il provvedimento stabilisce l'assegnazione di fondi aggiuntivi per l'insegnamento in scuole con una percentuale di alunni stranieri e nomadi superiore al 10% degli iscritti.

Solo nel 2006 il Ministero arriva a produrre il documento fondamentale in merito alla pedagogia dell'integrazione, ponendo definitivamente l'attenzione sulla questione pedagogica più che meramente legale: si tratta della C.M. n. 24 dell'1 marzo 2006, che reca allegate le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.

Questo documento, assieme alle indicazioni del MIUR del 2007 "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", costituisce lo zoccolo duro sia teorico che pratico, con le sue linee attuative, per l'integrazione scolastica multiculturale.

Il provvedimento si occupa sia di questioni burocratiche, come i documenti richiesti all'atto dell'iscrizione, che di questioni culturali, a partire dall'importanza nello stabilire e facilitare la comunicazione fra la scuola e la famiglia dell'alunno, facendo ricorso anche a mediatori culturali o interpreti, così da superare le barriere linguistiche e permettere la comprensione delle scelte educative della scuola.

La presenza degli stranieri nel territorio italiano è un processo in corso ormai dagli anni 80, frutto della configurazione di nuovi assetti geopolitici e di processi migratori da sud verso nord, gli alunni stranieri sono quindi una presenza che il nostro sistema scolastico deve accogliere in modo strutturale.

La presenza degli studenti stranieri deve essere vista come un'opportunità e un'occasione di scambio per tutti, apportando una convergenza insita nella dicotomia integrazione/inclusione. L'allora Ministro per l'Istruzione Giuseppe Fioroni precisa, infatti, che "adottare prospettive interculturali significa non solo organizzare strategie per l'integrazione degli alunni stranieri, ma piuttosto assumere la diversità come identità stessa della scuola, operando una vera e propria inclusione".

Aprire il sistema scolastico a tutte le differenze culturali significa, in termini pedagogici, promuovere non solo l'integrazione degli stranieri nella cultura italiana, ma piuttosto tendere attraverso il confronto e il dialogo a generare quella reciproca trasformazione culturale che permette la convivenza e affronta, appiandoli, i conflitti che ne possono derivare. L'inclusione per un cittadino nuovo, in una nuova società multiculturale.

A giugno del 2016 a seguito dei costanti flussi migratori che hanno portato la popolazione extraeuropea a 21,8 milioni, pari al 5% di quella europea, la Commissione Europea ha presentato un “Piano d’azione sull’integrazione dei cittadini dei Paesi terzi” per sostenere gli Stati membri nell’affrontare il fenomeno dell’immigrazione. Le azioni proposte riguardano aree cruciali:

- scambiare le migliori prassi in materia di integrazione dei cittadini di paesi terzi;
- migliorare il monitoraggio e la valutazione dell'integrazione;
- affrontare la questione del riconoscimento delle qualifiche e delle competenze dei cittadini di paesi terzi.

L’ultimo punto vuole riconoscere e migliorare le competenze dei migranti e mettere a profitto le qualifiche di cui sono già in possesso. In questa ottica quindi, una delle misure prioritarie da adottare, sono proprio l’istruzione e la formazione.

Nello specifico le raccomandazioni della Commissione in tal senso riguardano:

- l’apprendimento della lingua del paese di destinazione, essenziale per un processo di integrazione efficace da parte dei cittadini di paesi terzi da cui consegue la necessità di organizzare programmi di integrazione linguistica il prima possibile dopo l’arrivo, adattati alle esigenze di ciascuno a seconda delle rispettive competenze linguistiche, che associno l’apprendimento delle lingue a quello di altre capacità e competenze o esperienze lavorative e garantiscano la partecipazione delle donne al pari degli uomini;
- l’accesso di tutti i minori, indipendentemente dal contesto familiare o culturale, nonché dal genere, all’istruzione per proseguire il loro sviluppo che comporta azioni di sostegno specifico per i minori rifugiati che abbiano dovuto interrompere il percorso scolastico, l’aggiornamento delle competenze degli insegnanti per prevenire i fallimenti scolastici e la segregazione nel sistema scolastico;
- il coinvolgimento nell’educazione e cura della prima infanzia dei minori provenienti da paesi terzi per favorire l’apprendimento della convivenza in società eterogenee e l’acquisizione delle competenze linguistiche;

- l'apprendimento delle leggi, della cultura e dei valori della società di accoglienza attraverso corsi di educazione civica nelle scuole secondarie e valorizzando l'apprendimento non formale (ad esempio, nelle associazioni giovanili, tramite la cultura e lo sport);
- la facilitazione della convalida delle competenze e il riconoscimento delle qualifiche per garantire che le competenze individuali siano sfruttate al massimo del loro potenziale, particolarmente importante per i rifugiati che possono non essere in possesso dei documenti necessari per comprovare il percorso di apprendimento e le qualifiche ottenute in precedenza, o essere stati costretti a interrompere il percorso scolastico o non aver seguito nessun tipo di istruzione formale;
- l'attivazione di interventi a favore dei giovani in situazioni vulnerabili che non lavorano e al di fuori di ogni ciclo di istruzione e formazione (i cosiddetti NEET), inclusi i giovani provenienti da paesi terzi, per garantire una rapida integrazione nei sistemi di istruzione, apprendistato, formazione o nel mercato del lavoro.

Capitolo II

1. La Dispersione scolastica “esplicita”

Come scritto in precedenza, con “dispersione scolastica”, termine proprio della sociologia dell'educazione, si riassume l'insieme dei fenomeni che sfociano nella mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione da parte di giovani in età scolare, andando a creare una categoria di cittadini che non possiede le competenze adeguate per partecipare in modo attivo e proficuo alla vita sociale. Il tasso di dispersione scolastica viene misurato tenendo conto della quota degli “Early Leavers from Education and Training”, escludendo, come vedremo meglio in seguito, la dispersione scolastica implicita, ossia la quota di giovani che, pur finendo il loro percorso scolastico, non acquisiscono le competenze necessarie per l'inserimento nella società e nel mondo del lavoro.

All'interno del concetto di dispersione scolastica esplicita rientrano le seguenti situazioni:

- la totale non scolarizzazione anche ai primi livelli di scuola. Questo problema non è più presente nelle società più avanzate, ma lo è ancora per alcune popolazioni appartenenti ai paesi più arretrati;
- l'abbandono, interruzione definitiva dei corsi di istruzione. Questo fenomeno è presente al secondo livello della scuola secondaria, con l'obbligo legale che è fissato a 17 anni;
- la ripetenza, ossia quando lo studente a seguito di un esito negativo si trova a dover ripetere l'anno. Questo fenomeno riguarda principalmente la prima e la seconda fascia dell'istruzione secondaria;
- l'interruzione temporanea della frequenza ritiro dalla scuola per periodi determinati di tempo.

Le cause della dispersione scolastica sono molteplici e molto spesso difficilmente circoscritte, bensì tale fenomeno è provocato da interazioni e combina-

zioni tra diversi fattori coesistenti, quali ad esempio quelli legati al funzionamento, all'organizzazione e alla cultura della scuola, nonché alla composizione socio economico della popolazione studentesca, alla sua provenienza etnica e all'orientamento religioso.

Le cause si possono suddividere in tre categorie:

- **ascritte**: il capitale socio-economico e culturale della famiglia di origine, il genere, la classe sociale, lo status d'origine e il background migratorio;
- **di contesto**: sistema di istruzione, caratteristiche della singola scuola, procedure di valutazione e alla formazione e motivazione degli insegnanti, influenza del gruppo dei pari;
- **individuali**: capacità, predisposizione allo studio, attitudini.

Con riferimento alle **cause ascritte**, con la crescita economica e il conseguente miglioramento delle condizioni di vita dell'ultimo secolo si è registrata una diminuzione della presenza di questa categoria di fattori. Questi però non sono del tutto scomparsi. Infatti, l'origine sociale e culturale a volte influiscono sulla spendibilità del titolo ottenuto sul mercato del lavoro, quindi sulla capacità di guadagno che una persona può avere. Inoltre, il background socioeconomico grava sia sulle motivazioni allo studio che sulle aspettative e gli obiettivi educativi e occupazionali.

Riguardo il genere, sono meno le studentesse che abbandonano precocemente gli studi rispetto ai ragazzi, le donne hanno un maggiore successo a scuola e migliori abitudini e atteggiamenti verso lo studio rispetto agli uomini, anche se poi come, abbiamo visto, non hanno una corrispettiva qualifica e conseguente remunerazione nel mondo del lavoro.

Le **cause di contesto** fanno riferimento alle disuguaglianze che si originano nel contesto scolastico.

Un fattore di contesto è la percezione che gli insegnanti hanno del proprio operato. I docenti, molto spesso, affidano la responsabilità dell'insuccesso scolastico e dell'abbandono a cause esogene alla scuola, proprio per la difficoltà e a volte l'incapacità di ricostruire la complessità dei fattori scatenanti. Ma non è sempre così. Ad esempio, la presenza di un buon sistema relazionale ed una didattica inclusiva permettono di attenuare le influenze e le disuguaglianze sociali,

creando un buon clima tra gli studenti. Al contrario, in mancanza di tali circostanze è possibile che insorgano disuguaglianze e malumori tra gli studenti.

Oltre al ruolo svolto dai docenti, sono fondamentali per il successo scolastico anche elementi esterni connessi con il funzionamento del sistema di istruzione e formazione propriamente scolastico. Un esempio è la possibilità di adattare il percorso scolastico alle capacità e alle motivazioni degli studenti con collaborazioni a progetti extrascolastici o attraverso l'alternanza scuola-lavoro, occasioni queste che promuovono l'incontro fra scuola e mondo del lavoro, riescono a motivare il perseguimento degli studi dei ragazzi in funzione di un futuro nella società, che vedono più reale.

Infine, l'insuccesso e l'abbandono scolastico possono essere causati da **fattori individuali**, quali lo scarso coinvolgimento personale nello studio, la scarsa capacità di gestione del proprio tempo e delle proprie risorse e la scarsa motivazione personale e una scarsa autostima. In questi casi l'insuccesso scolastico viene vissuto come un proprio fallimento e la presenza di questo senso di inadeguatezza è un segno premonitore di un possibile abbandono definitivo. I fattori individuali sono forse quelli che più possono fare la differenza. Molto spesso gli studenti con una forte motivazione personale potrebbero interpretare la propria carriera scolastica come una possibilità per avere un riscatto sociale. Purtroppo però, come abbiamo già visto, la dispersione scolastica non deriva solamente da aspetti individuali quali la mancanza di motivazione bensì è il risultato di un insieme di fattori, ed è quindi opportuno intervenire su tutti gli ambiti.

Per quanto concerne le conseguenze della dispersione scolastica su più fronti: danneggiano i costi pubblici per l'istruzione e influiscono sui bilanci delle famiglie. Ma ancor di più rilevati sono le conseguenze che riguardano la realtà socio-culturale e le prospettive di sviluppo economico dei Paesi con sistemi di istruzione poco efficienti. In questi paesi, infatti, oltre alle situazioni di dispersione scolastica, vi è l'incapacità di migliorare i tassi di scolarizzazione al livello più avanzati possibili, un effetto domino questo, che porterà così a presentare sul mercato del lavoro un personale non qualificato, che non sarà in grado di soddisfare le esigenze espresse dalla globalizzazione dei mercati.

Da tempo ormai le istituzioni internazionali avendo compreso i problemi che comporta la questione scolastica in tutte i suoi aspetti, insistono e sollecitano i paesi ad aggiornarsi ed elaborare tutte le strategie per combattere, o almeno ridurre, i casi di dispersione scolastica e la maggior parte di questi hanno dato seguito a questo imperativo.

Tra le strategie attuate vi è la pratica dell'accoglienza, che consiste in un insieme di iniziative (di informazione, primo orientamento, socializzazione) gestite dalle istituzioni scolastiche e finalizzate a favorire l'inserimento dei giovani nelle strutture formative. In generale, accogliere significa "predisporre un luogo, una situazione o uno stato mentale a ricevere e integrare una realtà che si presuppone diversa dalla nostra".⁵ Perché un'accoglienza possa considerarsi tale ci dev'essere la disponibilità a cambiare, anche in modo provvisorio, le normali abitudini. Il processo dell'accoglienza vede agire sempre due attori: chi accoglie e chi viene accolto, i quali dovrebbero considerare la possibilità di uscire "diversi" entrambi. La pratica dell'accoglienza è necessaria per l'inserimento degli studenti che provengono da altri ambienti o paesi e con un background culturale diverso da quello in cui vengono inseriti.

Questa pratica si è però rivelata ottima anche per tutti gli altri studenti, sia nel momento in cui iniziano un nuovo percorso di studio, che nei momenti di passaggio da un grado all'altro del sistema di istruzione. L'esperienza ha così dimostrato che l'accoglienza è ottima per l'intero gruppo classe, per il corpo docenti o più in generale per il sistema scolastico.

Un'altra strategia degna di nota, propria della didattica contemporanea, è quella dell'individualizzazione o personalizzazione dell'insegnamento. Per individualizzazione si intende l'insieme di procedure didattiche volte a fare acquisire a tutti gli studenti le abilità strumentali di base e le competenze comuni attraverso una percorsi di apprendimento differenziati in base alle loro esigenze. La perso-

⁵<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/accoglienza-attivita-straordinaria.html#>

nalizzazione invece consiste in procedure didattiche volte a far acquisire, o meglio, sviluppare le proprie peculiari potenzialità intellettive, che sono differenti per ognuno, sempre attraverso forme d'apprendimento personalizzate.

2. La Dispersione scolastica “implicita”

I recenti progressi avvenuti nella rilevazione e nell'analisi dei dati circa gli apprendimenti raggiunti dai giovani al termine della scuola superiore, hanno permesso di individuare un aspetto della dispersione scolastica, che era stato fino ad ora in qualche modo latente e sommerso, e cioè il tasso di studenti che, pur finendo i loro percorsi di studio, escono dalla scuola senza avere le competenze adeguate per l'inserimento nella società, incombendo nel futuro di quei giovani che abbandonano precocemente gli studi.

Si parla quindi di dispersione scolastica implicita o nascosta, che a differenza di quella esplicita, statisticamente più evidente, non fa riferimento ai soli casi in cui vi è un'interruzione o un abbandono scolastico, bensì si riferisce alle situazioni in cui gli studenti al termine del loro percorso dimostrano di non aver acquisito, nemmeno lontanamente, i traguardi minimi previsti dal sistema.

Questa tipologia di studenti resta invisibile alle misurazioni delle statistiche internazionali, ma il fatto che siano latenti non rende questo fenomeno meno rilevante per l'emergenza di un paese.

Ridurre la dispersione implicita dovrebbe rientrare negli obiettivi strategici dei vari paesi per due motivi principali: da un lato perché questi giovani hanno competenze pressoché insufficienti per agire in modo autonomo e consapevole all'interno della società, così facendo questi sperimentano grosse difficoltà nell'elaborare le informazioni e nel prendere decisioni.

D'altro lato, questa categoria di ragazzi, non essendo facilmente individuabili, non riescono ad essere raggiunti dal sistema, il quale non riesce a fornire il supporto adeguato di cui necessitano.

Infine, la dispersione implicita, va ad ingrossare con i suoi numeri la schiera di quella esplicita, rendendo il tutto più urgente e socialmente rilevante.

A partire dal 2019 gli studenti italiani al termine della scuola secondaria di secondo grado hanno affrontato le prove INVALSI, una prova standardizzata di Italiano, Matematica e Inglese (lettura e ascolto), che ha permesso di quantificare la quota di studenti che non ha raggiunto i traguardi prefissati, andando a vedere le caratteristiche comuni e le differenze.

Le prove INVALSI permettono di fare una rappresentazione e una quantificazione della dispersione implicita, spostando l'attenzione dal numero di studenti che raggiunge un determinato titolo di studio al livello di preparazione raggiunto dagli studenti alla fine del percorso scolastico, quindi focalizzando l'attenzione da quantitativa a qualitativa.

Nel concreto, i risultati delle prove di matematica e italiano sono espressi in livelli dove 1 corrisponde al livello più basso mentre 5 è il livello più alto.

La prova di inglese invece viene costruita sulla base dei livelli del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) e l'ordinamento italiano prevede che alla fine della scuola secondaria superiore gli studenti raggiungano il livello B2⁶.

Quindi per dispersione scolastica implicita si intende la quota di alunni che, al termine della scuola secondaria superiore, non hanno superato il livello 2 in italiano e matematica (traguardi questi previsti per il secondo anno della scuola secondaria) e che in inglese non hanno raggiunto il B1.

Dagli INVALSI del 2019 si evince che alla quota di dispersi espliciti del 14,5% della popolazione di riferimento (ELET) si aggiunge il 7,1% composto dai dispersi impliciti. Quindi la dispersione scolastica complessiva in Italia è del 21,6%, ossia di un giovane ogni cinque. Solo il Veneto e la provincia autonoma di Trento riescono a mantenere la quota della dispersione totale al di sotto, o vicino, al 10% dei giovani, rispettando l'obiettivo imposto dall'Europa per il 2020. Nel resto del centro nord la quota della dispersione totale oscilla tra il 15% e il 20% e in alcune regioni del mezzogiorno arrivano a raggiungere quote più alte, ad esempio il 37,4% della Sardegna.

⁶Livelli del QCER:

pre-A1; A1 è il traguardo della scuola primaria, A2 della III scuola secondaria; B1,B2 della scuola secondaria superiore; C1,C2

La dispersione scolastica complessiva, grazie alla rilevazione svolta dalle prove INVALSI, tiene quindi conto di una parte di tale fenomeno che non è rilevabile dalle statiche ufficiali internazionali e cioè la dispersione implicita. Quest'ultima permette di individuare in anteprima il fenomeno della dispersione complessiva, poiché essa affonda le sue radici già nelle prime fasi di scolarizzazione, fungendo da precursore per un potenziale abbandono futuro.

Le prove standardizzate nazionali, come gli INVALSI, permettono di rilevare dati affidabili e periodici sui livelli di apprendimento su tutto il territorio nazionale e di analizzare una dimensione della dispersione scolastica, quella implicita, che finora era stata considerata in modo generico e non veniva quantificata.

Quindi una maggiore disponibilità di rilevazioni standardizzate sugli apprendimenti permetterebbe una diagnosi precoce del fenomeno della dispersione scolastica e di conseguenza la possibilità di attuare una programmazione tempestiva circa le azioni volte alla sua prevenzione.

Dai risultati degli INVALSI 2019 si è visto che la parte sommersa della dispersione non è un fenomeno che può essere ancora trascurato e in alcune aree del paese consiste addirittura in un dato drammatico.

Non è più possibile concentrare la propria attenzione esclusivamente sulla scuola secondaria di secondo grado, bensì bisognerebbe iniziare a tenere conto anche dei livelli di preparazione nella scuola secondaria di primo grado, per riuscire ad avere un quadro precoce del fenomeno della dispersione scolastica, così da prevenirla con interventi tempestivi.

Inoltre, questo tipo di rilevazioni, oltre a quantificare le capacità acquisite dagli studenti, dà la possibilità ai docenti di avere dati utili per avviare i processi riflessivi e per migliorare la situazione con interventi correttivi alla didattica.

Avere individuato e deciso di intervenire sulla dispersione scolastica implicita, ha permesso di mettere in luce sfumature del problema che finora non erano mai state esaminate in tutta la sua complessità.

3. I dati sulla dispersione scolastica

3.a I dati sulla dispersione scolastica nel mondo

Nel 2018, un rapporto dell'UNICEF con il nome di "A future stolen: young and out of school" stimava che 1 giovane su 3, nell'età che va tra i 5 e i 17 anni, non frequentava la scuola.

Questi erano giovani che per lo più vivevano in paesi colpiti da conflitti o disastri quindi una popolazione giovanile stimata approssimativamente in 104 milioni. Lo stesso rapporto mostra che sempre nella stessa fascia di età e sempre in aree di crisi, 1 bambino su 5, non è mai entrato in una scuola e 2 su 5 non hanno mai completato il ciclo di istruzione primaria. Questo che si inserisce in un quadro di emergenza umanitaria, può sembrare, pur nella sua drammaticità, un fenomeno circoscritto solo a questi tristi eventi, invece questi numeri rappresentano solo una parte della mancata formazione dei giovani fra 5 e 17 anni, per l'esattezza questi 104 milioni di giovani presenti nelle aree di crisi sono solo un terzo dei ragazzi che non hanno nessuna formazione o la hanno ricevuta in modo incompleto, infatti a livello mondiale l'UNICEF li ha stimati in un numero ben più grande: 303 milioni, ovvero 1 giovane su 5 nel mondo non va a scuola.

A livello globale l'ostacolo più importante per accedere all'istruzione resta la povertà, i bambini in età da scuola primaria con scarsi mezzi economici hanno una probabilità 4 volte maggiore di rimanere fuori dalla scuola rispetto ai loro coetanei provenienti da famiglie più agiate. Secondo queste stime, si prevede che nel 2030, il numero di persone non scolarizzate fra i 10 e 19 anni, arriveranno a 1,3 miliardi, un dato preoccupante per la capacità di gestire a livello mondiale i bisogni di popolazioni che non avranno i mezzi per affrontare un mercato di lavoro sempre esigente.

Questo stato di cose subisce una modifica nel 2021, con lo scenario che si presenta alla prima analisi dopo l'avvento del Covid-19, uno scenario che Save The Children definisce con "Educazione al collasso in un quarto dei paesi al mondo"

e indica Repubblica Democratica del Congo, Nigeria, Somalia, Afghanistan, Sud Sudan, Sudan, Mali e Libia come paesi con sistemi educativi a “rischio estremo”, seguiti da Siria e Yemen in paesi ad “alto rischio”. Nello stesso rapporto, l’UNICEF ipotizza che senza tempestivi interventi, si rischia che a seguito del periodo segnato dalla pandemia, non sarebbero più ritornati sui banchi di scuola dai 10 ai 16 milioni di bambini e che se non si mettevano in campo strategie adeguate a fronteggiare i problemi che affliggono le organizzazioni scolastiche, in tutti i suoi aspetti, anche sociali, ci troveremo nel 2030 il 20% con i giovani tra i 14 e 24 anni e il 30% degli adulti, privi delle conoscenze minime, anche solo per poter leggere. È doveroso segnalare che in questo quadro post-pandemico, il genere femminile continua ad essere il più penalizzato, ben 9 milioni di bambine che dovrebbero frequentare la scuola primaria probabilmente ne saranno escluse, contro i 3 milioni di coetanei maschi nella stessa situazione.

Anche le ragioni di questa situazione sono mutate, oltre al Covid-19, che ha aumentato le disuguaglianze a livello globale, infatti alcuni studi hanno stimato che la chiusura delle scuole per il Covid-19 porterà a una riduzione della crescita economica globale pari ad un tasso annuo del -0,8%, con perdite ancora maggiori in quei paesi dove il reddito medio è più basso rispetto ai paesi più ricchi. Oltre a questo si aggiungono gli effetti dei cambiamenti climatici, quando eventi meteorologici estremi sempre più frequenti danneggiano e distruggono non solo le scuole, ma anche le loro case, un numero sempre più alto di bambini deve fuggire dalle proprie case lasciandosi alle spalle la possibilità di andare a scuola. Per finire la povertà, che continua ad essere la causa principale nell’impedire una corretta scolarizzazione, povertà che essendosi aggravata dal contesto generale, rende evidente un altro aspetto delle disuguaglianze a livello globale, ovvero la possibilità di accesso digitale, che di fatto è negata alle popolazioni più povere, le quali riscontrano forti difficoltà nell’accedere alla formazione a distanza nei tempi del Covid-19. La metà degli studenti che non ha potuto frequentare la scuola in questo periodo è stato circa 826 milioni su un totale di 1,6 miliardi, perchè non sono in possesso di un computer in famiglia e il 43% (706 milioni)

non ha accesso a internet a casa. Nelle zone dell’Africa sub-sahariana l’82% degli studenti non ha un computer in famiglia e non ha accesso a internet e 28 milioni vivono in zone senza rete telefonica.

Questo scenario di abbandono scolastico o per maggior precisione difficoltà di accesso alla scuola, si presenta, come abbiamo visto, per lo più nelle aree più povere del pianeta e in quelle dove sono ci sono situazioni di crisi umanitarie, ma cosa succede invece nei paesi più ricchi? Faccio presente che non tutti gli stati fanno e sopra tutto rendono accessibili i dati riguardanti il loro sistema scolastico, quindi sia per la difficoltà nel reperire queste informazioni, che per fare una comparazione fra il minimo e il massimo, volgerei lo sguardo a quel paese extraeuropeo che nel mondo rappresenta l’emblema della ricchezza: gli Stati Uniti d’America.

Il sistema federale che regola la vita politica ed amministrativa degli Stati Uniti, si riflette anche nel sistema scolastico, che è gestito in larga parte dai governi statali e locali, mentre il governo federale mantiene un ruolo marginale. Lo si può vedere da come è composta la spesa per la scuola pubblica, dove nella ripartizione fra centrale e locale, solo 200 miliardi di dollari, su un totale di 1.300 miliardi, provengono da fondi federali. Questo significa che la maggior parte dei finanziamenti deriva da fondi locali, composti per lo più dalle tasse locali sulla proprietà, questo fa sì che i distretti scolastici più ricchi ricevano molti più fondi rispetto a quelli più svantaggiati.

Il sistema scolastico statunitense, soprattutto per quanto riguarda i cicli scolastici, è strutturato in maniera abbastanza simile a quello italiano, è presente però molto diffuso (il 3%) l’uso dell’homeschooling, ovvero della formazione a casa, noi la chiamiamo “formazione parentale”, convalidata poi da test effettuati presso le scuole pubbliche che certificano l’accesso alla classe successiva, una tendenza meno diffusa in Italia, ma che ha avuto un incremento nel periodo del Covid-19, passando da 5.126 casi nel 2019 a più di 15.000 con la pandemia, per un totale del 0,2% degli studenti che frequentano la scuola pubblica di primo e secondo grado. Un aspetto questo poco trattato, ma da monitorare, perchè può mettere in luce una tendenza contraria alle pratiche scolastiche di integrazione.

Simile invece è la frequenza nella scuola privata (paritaria per noi) con una percentuale del 10%.

Fino alla scuola secondaria o più genericamente dell'obbligo non ci sono grossi problemi, è quando si arriva alla formazione terziaria, quella che porta, con alcune differenze rispetto al nostro sistema di ripartizione scolastica, alla laurea di primo livello e ai "graduate programs" ovvero alle lauree magistrali. In questo caso si mostra con forza il carattere elitario e classista della scuola negli Stati Uniti d'America, dove in molti casi tantissimi studenti e le loro famiglie sono costrette a indebitarsi, spesso per centinaia di migliaia di dollari, per completare i loro studi nelle università della cosiddetta Ivy League, ovvero quelle più prestigiose. Si calcola che le tasse universitarie pesino su 45 milioni di americani con un debito pari a 1.600 miliardi di dollari. Considerando che gli iscritti nel 2020 sono stati 21 milioni, significa che i debiti contratti continuano a permanere nel tempo anche dopo la laurea. Gli economisti della MMT hanno ipotizzato che se il governo federale cancellasse i debiti universitari, si produrrebbero effetti positivi sull'economia del Paese. In un decennio il patrimonio netto e il reddito disponibile delle famiglie aumenterebbero, così che i nuovi consumi e investimenti porterebbe in pochi anni a far rientrare i conti pubblici dell'investimento e farebbe migliorare il bilancio dello stato.

Tutti i Paesi, soprattutto nel dopoguerra, hanno fatto ricorso alle scuole pubbliche per garantire un'istruzione accessibile a tutti e appianare le disuguaglianze sociali. Negli Stati Uniti, invece, le differenze fra scuole pubbliche e private sono molto marcate. Non è un caso che, negli USA, solo il 13% degli studenti i cui genitori non hanno un titolo universitario riesca a ottenere una laurea, contro una media OCSE del 20%, ne deriva che la mobilità intergenerazionale studentesca, è una delle peggiori tra i paesi più ricchi.

Oltre alla divisione fra pubblico-privato, altri fattori come l'uso massiccio di test standardizzati per misurare il rendimento degli studenti, contribuiscono a rendere il sistema scolastico statunitense uno dei più rigidi al mondo, con conseguenze negative sugli esiti e sulla continuità scolastica.

Nel 2008 circa l'88% di studenti americani conseguiva un diploma nella scuola che a noi equivale al secondo grado superiore, un diploma che forma prevalentemente per avere le competenze spendibili nel mondo del lavoro, il raggiungimento di questi numeri ha visto poche differenze fra la popolazione bianca e di colore. Questa tendenza ha avuto una battuta di arresto dopo il 2008 con la crisi finanziaria dei "Subprime" e del mercato immobiliare, assestandosi al 85% nel 2020, con 1 studente su 4, il 27% che ha conseguito una laurea, contro il 41% dei giovani in Europa.

Il conseguimento di una laurea, ovvero il conseguimento delle competenze più specialistiche, necessarie a soddisfare un mercato di lavoro sempre più esigente, rappresenta quindi per l'America un nodo da sciogliere. Questo è quanto emerge nella comparazione fra i paesi più poveri o con emergenze umanitarie e gli Stati Uniti d'America, se nei primi è difficile l'accesso alla scuola primaria, il completamento del primo periodo scolastico e il conseguimento dei saperi minimi, in America è difficile accedere ai vertici dell'istruzione. Negli Stati Uniti d'America si possono trovare delle punte avanzatissime nella formazione, ma relegate solo ad una cerchia ristretta di persone che hanno potuto pagare costose rette per corsi di laurea e master di specializzazione. Il resto della popolazione, contrariamente a quello che ci si può aspettare da uno stato così ricco, ha accesso ad una formazione che pur essendo in buona parte garantita, hanno standard qualitativi che essendo legati al reddito, sono bassi per grosse fette della popolazione, aspetto questo che dà adito a pensare che pur essendoci elevati numeri di diplomati, molti fra questi presentino le caratteristiche della dispersione scolastica implicita.

3.b I dati sulla dispersione scolastica in Europa

Il fenomeno dell'abbandono scolastico è stato individuato dalle istituzioni europee e sovranazionali, largamente dibattuto e molti provvedimenti sono stati messi in atto per fronteggiare quello che, a tutti gli effetti, si presenta come un

grave problema per il futuro. Primo fra questi, l'Unione Europea ha fissato il raggiungimento della quota di abbandono al 9% entro il 2030.

Il dato fissato dalla UE è stato quasi raggiunto nel 2021, arrivando in Europa ad una media del 9,7%, ma appunto in quanto media presenta delle forti disparità fra i paesi membri.

La variazione va dal 2,4% in Croazia al 15,3% in Romania, se i paesi virtuosi erano Croazia, Slovenia, Grecia e Irlanda, dove la quota era inferiore al 5%, le quote più elevate sono state riscontrate in Romania (15,3%), seguita da Spagna e Italia con circa il 13%. Complessivamente in Europa in questi anni c'è stata una diminuzione di 3,5 punti percentuale, con ben 16 paesi che hanno raggiunto o ridotto la quota del 10% richiesto dalle direttive europee per il 2030 (anche la Svizzera e la Serbia sono fra questi anche se non sono stati membri), ma ben 8 stati europei, hanno visto aumentare il numero di studenti che lasciano la scuola, con un incremento superiore a 1 punto percentuale, fra questi Lussemburgo, Slovacchia, Svezia e Cechia.

Quindi anche se c'è stato un miglioramento generale, non tutto è rose e fiori, sono evidenti delle disparità fra i paesi europei e **si conferma la disparità di genere**. Sono ancora di più i maschi a lasciare la scuola anzitempo, il 3,5% in più rispetto alle femmine, le stime del 2021 riportano l'abbandono dei maschi a 11,4% e le femmine a 7,9%.

La differenza di genere mostra un quadro molto differente fra i paesi europei ed è difforme dai risultati che si riscontrano guardando il numero degli abbandoni in generale. Con il divario più alto, il 7%, vediamo paesi come la Spagna e la Norvegia, con punte del 10,7% in Islanda. Al contrario Bulgaria e Romania riducono la differenza fra maschi e femmine a circa 1 punto percentuale.

Restando sempre in ambito di differenza di genere, si può dire però che il periodo che va dal 2011 al 2021 ha visto una diminuzione di questo divario, almeno in ambito di abbandono scolastico, da 4,1 punti percentuali in più nei maschi nel 2011 al 3,5% del 2021, almeno in questo ambito le differenze stanno lentamente attenuandosi.

Un'altra caratteristica è la differenza che esiste nell'abbandono scolastico fra zone urbane e zone rurali. Secondo un'indagine condotta da Eusostat nel 2021, gli abbandoni scolastici che si registrano nelle zone centrali delle città presentano una media europea del 8,7%, che aumenta nelle aree suburbane o di periferia raggiungendo il 10,7%, per poi ridursi al 10% nelle zone rurali. Anche qui le differenze fra i vari stati europei sono marcate, passiamo dalla Croazia con differenze minime fra città (2%), periferia (2,6%) e provincia (2,5%), alla Romania con differenze marcate fra città (4,5%), periferia (13,2%) e provincia (23,2%). Fanalino di coda la Spagna con valori di poco difformi fra città (11,5%), periferia (15,5%) e provincia (15,5%) e l'Italia che presenta un quadro diametralmente opposto fra la città (13,8%), periferia (12,5%) e provincia (11%).

L'ultimo aspetto, ma non il meno importante, è la rilevanza che ha la condizione lavorativa e la conseguente ricchezza in cui si trova la famiglia da cui proviene il giovane in età scolare. La stessa indagine statistica a cui faccio riferimento, riporta che la differenza di abbandoni scolastici in famiglie dove i genitori sono occupati e non, è sempre a svantaggio dei non occupati, anche se i valori sono diversi fra i vari stati.

Troviamo i più virtuosi come la Croazia con occupati (0,7%) e disoccupati (1,7%) o l'Irlanda con occupati (1,2%) e disoccupati (2%). Vediamo poi differenze minime in Slovenia con occupati (1,4%) e disoccupati (1,7%) o in Belgio con occupati (3,1%) e disoccupati (3,6%). Fanalino di coda la Romania con occupati (5,4%) e disoccupati (9,9%). L'Italia si attesta con occupati (4,3%) e disoccupati (8,5%).

Valori molto dissimili da quanto fino a qui visto, li troviamo in alcuni paesi prevalentemente del nord Europa, i quali presentano un'inversione di tendenza fra occupati e disoccupati: in Svezia con occupati (5,1%) e disoccupati (3,3%) o Islanda con occupati (10,5%) e disoccupati (3,9%) e Norvegia con occupati (8,2%) e disoccupati (4,1%), ma anche il Portogallo con occupati (3,3%) e disoccupati (2,6%) e l'Olanda con occupati (3,7%) e disoccupati (1,6%). Questi ultimi dati presentano un capitolo a parte, che andrebbe sicuramente approfondito per comprenderne le ragioni.

La domanda da porsi a questo punto è se in Europa sono stati messi in campo strumenti per valutare le conoscenze acquisite, così da vedere a che punto della filiera formativa si interrompe la crescita dello studente, tanto da creare i presupposti per l'abbandono esplicito della scuola o come abbiamo visto per creare quello che rientra nell'abbandono implicito.

In Italia lo conosciamo come INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione), nasce a seguito del bisogno di avere un riscontro oggettivo del capitale umano a disposizione, ovvero delle competenze acquisite e di avere anche uno strumento che permettesse di valutare gli effetti del sistema scolastico. Nato a seguito di esperienze pregresse in ambito europeo, a partire dagli anni 60 con lo IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) con l'obiettivo di comparare i sistemi educativi dei vari paesi, si è sviluppato poi nei singoli paesi aderenti al progetto. La spinta più forte lo ha dato la creazione in sede OCSE del programma PISA (Programme for International Student Assessment). In Italia le prime indagini sono state fatte negli anni settanta con il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione), passato poi attraverso il PISA all'attuale INVALSI.

Le prove consistono nel rispondere a quesiti su tre aree tematiche per un punteggio totale di 700: il ruolo guida spetta a "Lettura", ovvero la comprensione di un testo, elaborare delle sintesi e delle strategie per il raggiungimento degli obiettivi in ambito relazionale, poi le altre due aree di verifica dove si applicano le conoscenze acquisite su quesiti nei campi scientifico-tecnologico e matematico. Il progetto PISA vede coinvolti 79 paesi (2018) di cui 37 sono membri OCSE, all'inizio nel 2000 il totale dei paesi erano 43. Nello stesso anno erano coinvolti 600.000 studenti in tutto il mondo dell'età di 15 anni, anno in cui mediamente termina l'obbligo scolastico, in Italia nello stesso anno hanno partecipato 11.000 studenti. In Italia i test INVALSI sono stati somministrati per la prima volta nel 2007-2008 a fini statistici, con un sistema di valutazione comune a tutti i partecipanti, con una gamma da 1 a 5. I test sono stati estesi in Italia fino alla seconda delle scuole secondarie di secondo grado, anno in cui termina la scuola dell'obbligo e al quinto anno della secondaria di secondo grado, ovvero prima dell'ac-

cesso all'università. Gli esiti dell'INVALSI vengono comparati attraverso il progetto PISA con la comunità scientifica del IEA e dell'OCSE, per vedere l'andamento della formazione a livello globale.

Ma quali sono i risultati in Europa? Suddividendo schematicamente le tre prove in Lettura - Matematica - Scienze, rispettivamente le medie europee sono di 487 su 700 per Lettura, 489 su 700 per Matematica e 489 su 700 per Scienze. Troviamo penalizzati gli Istituti di formazione professionale con una media di 395 su 700 per Lettura e i migliori risultati invece vanno ai Licei con 521 su 700.

L'Italia è in linea con molti paesi europei, collocandosi però al di sotto della media dei paesi partecipanti al progetto PISA con 476 su 700 per Lettura e si posiziona fra il 23° e il 29° posto fra i paesi OCSE. L'Italia è in linea con la media europea invece per Matematica con 487 su 700, solo in Scienze ha avuto negli ultimi anni una sensibile riduzione nel rendimento (-21 punti) rispetto alla media OCSE che è di 468 su 700. I migliori sono stati gli studenti Cinesi che ottengono un punteggio migliore in tutti gli ambiti. Fra i paesi OCSE gli studenti che hanno avuto difficoltà ad affrontare la prova di Lettura, la più importante, è del 25% come anche per l'Italia, mentre solo il 10% hanno avuto esiti completamente positivi, a differenza dell'Italia che ha avuto solo il 5% di completamente positivi. La lettura dei dati PISA consente di vedere i possibili punti di crisi nelle attività didattiche su cui intervenire e di elaborare nuove stime sui valori dell'abbandono, il quale fra esplicito ed implicito tendono ad un inevitabile incremento.

3.c I dati sulla dispersione scolastica in Italia

Secondo un'indagine di Eurydice, la tendenza in Italia è andata migliorando, dalle percentuali del 19,2% nel 2009, al 15% del 2014, riporta anche che l'abbandono precoce della scuola per gli studenti nati all'estero era più del doppio, il 34,4%. L'Italia presentava in quegli anni anche una forte differenza di genere fra chi completava o meno il ciclo di studi, il 20,2% di maschi lasciava la scuola a differenza del 13,7% della studentessa. I dati sono andati migliorando fino al

2021, in cui l'Italia, secondo i dati ISTAT, con riferimento al 2020, diminuisce a 13,1% il totale dell'abbandono scolastico fra i giovani fra 18 e 24 anni, un dato confortante rispetto gli anni precedenti, ma come abbiamo visto, ancora distante dal limite del 9% che le indicazioni europee pongono per il 2030 e dai risultati che molti paesi virtuosi sono riusciti ad ottenere in Europa, che ha una media del 9,7%. Molti dati dell'abbandono scolastico in Italia sono già stati riportati nel paragrafo riferito al quadro europeo, che fa riferimento dell'indagine Eurostat del 2021. I dati che seguono invece provengono da un'indagine ISTAT del 2021 con riferimento al 2020, dati che evidenziano alcuni aspetti specifici.

Giovani dai 18 ai 24 anni d'età che abbandonano prematuramente gli studi
(valori percentuali riferiti alle macro aree territoriali in Italia)

Area	maschi	femmine	Totale in %
Nord	13,1	10,4	11
Nord Ovest	14.1	9.3	11.8
Nord Est	11.6	8.1	9.9
Centro	14.4	8.4	11.5
Sud e isole	19.1	13.2	16.3
I valori più positivi spettano a			
Trentino	10	5.6	7.9
Abruzzo	10.5	5.3	8
I valori più negativi sono			
Sicilia	23.4	15.1	19.4
Campania	19.9	14.5	17.3

Condizione occupazionale dei giovani che abbandonano gli studi
(valori percentuali)

occupati	4,3
disoccupati	2,8
inattivi (NEET)	6,1

Quest'ultimi i NEET, (Not in Education, Employment or Training), si suddividono in:

zona grigia dell'inattività questa zona può essere soggetta a lavoro nero, ma non viene dichiarato	3,3
non cercano e non disponibili a lavorare questi dichiarano di avere rinunciato all'inserimento nel mondo del lavoro	2,8

TOTALE su tutto il territorio nazionale 13,1

I dati che gli INVALSI riportano nello specifico il livello della preparazione degli studenti italiani. Fra questi solo 1 su 20 riesce a padroneggiare la lettura di testi complessi e non familiari, distinguendo i fatti dalle opinioni, mentre 1 su 4 ha difficoltà con gli aspetti più basilari, come identificare l'argomento principale di un testo di media lunghezza e di collegare le informazioni che provengono da fonti differenti.

Persiste la differenza fra aree geografiche sullo stesso territorio nazionale, gli studenti del nord e del centro dimostrano di saper risolvere problemi complessi più degli studenti del sud Italia, dove sono presenti molti che non riescono a raggiungere i livelli minimi di competenza, attestandosi nella scala dei "Low performer".

La differenza fra Istituti scolastici sono gli stessi dell'Europa. In Italia nei Licei il 9% degli studenti raggiunge livelli da "Top performer" e solo l'8% non raggiunge il livello minimo, mentre negli Istituti professionali e nei Centri di formazione professionale, il 50% degli studenti non raggiungono il livello minimo di competenze.

La differenza di genere fra maschi e femmine continua a persistere con queste caratteristiche: le studentesse italiane ottengono 25 punti in più dei colleghi maschi, arrivando nel nord est o nelle isole al sud, anche ad un punteggio superiore con 30/35 punti di differenza. Le ragazze hanno avuto un netto miglioramento generalizzato rispetto al 2015, anno in cui era sceso a 16 punti, rispetto ai 25 del 2021, va fatto presente però che nella fascia bassa delle competenze, ovvero le scuole Professionali, la presenza femminile è minore, mentre dove si ottengono punteggi più alti, i Licei, le ragazze sono una presenza numerosa ed è dove la differenza di genere scompare. Sempre in merito alla differenza di genere, persistono gli stereotipi sulle future attività, per cui fra gli studenti con i risultati migliori in matematica e scienze, 1 su 4 fra i ragazzi prevede di continuare gli studi in ambito STEM (Science, Technology, Engineering e Mathematics), a differenza di 1 su 8 fra le studentesse.

Le differenze causate dallo stato economico della famiglia di provenienza, persistono anche in Italia, infatti 4 studenti maschi su 10 che provengono da un contesto familiare svantaggiato non raggiungono i livelli minimi di competenza,

mentre fra i migliori studenti, solo 6 su 10 sono economicamente svantaggiati, contro 9 su 10 che provengono da famiglie più ricche. Un altro aspetto è che in Italia molte scuole tendono ad essere frequentate da studenti con lo stesso retroterra socioeconomico e culturale, creando così un effetto di segregazione, lo si vede anche dalla differenza molto accentuata dei risultati fra le scuole, che arrivano al 43%, contro il 23% europeo.

I dati raccolti hanno fatto emergere non solo le differenze fra nazioni, ma anche differenze fra le diverse aree territoriali della stessa nazione e ha permesso di individuare nuovi soggetti sociali che prima d'ora erano stati del tutto assenti sia dai contesti formativi che lavorativi: i NEET.

Lo sforzo intrapreso in questi anni per raccogliere i dati che permettano di avere un quadro oggettivo della scuola pubblica, evidenziano il persistere di differenze e gap a cui dover rispondere con un piano di interventi per raggiungere gli obiettivi dello “sviluppo sostenibile”, che l'ONU indicava nel 2015 nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, così da rendere possibile il raggiungimento dei diritti all'educazione.

“Non basta far entrare i bambini e gli adolescenti a scuola: la riuscita scolastica è, prima che un esito, un lungo processo che ha a che fare con sfide significative che riguardano la crescita umana nel suo complesso” riporta il Garante per l'infanzia e l'adolescenza, nell'Analisi multifattoriale della dispersione scolastica in Italia del 2022, il quale ponendosi la domanda sull'utilizzo dei dati documentali raccolti, auspica che contemporaneamente agli aspetti della didattica, si esaminino anche il complesso degli aspetti ambientali e si guardi sempre più allo studente come soggetto in crescita con le sue aspirazioni e problematiche.

4. La frequenza scolastica e il limite di assenze in Italia

Per far emergere in modo chiaro e oggettivo quelle zone grigie in cui era possibile adottare dei comportamenti che portavano alla mancata formazione e poter, nel contempo, agire in contrasto al fenomeno dell'abbandono scolastico, è emersa la necessità di stabilire a livello normativo i limiti massimi delle assenze scolastiche, oltre ai quali non si può considerare sufficiente la formazione scolastica.

A questo proposito, l'articolo 11 comma 1 del Decreto Legislativo n.59 del 19 febbraio 2004⁷ afferma che: *“1. Ai fini della validità dell'anno, per la valutazione degli allievi è richiesta la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato di cui ai commi 1 e 2 dell'articolo 10. Per casi eccezionali, le istituzioni scolastiche possono autonomamente stabilire motivate deroghe al suddetto limite”*.

Quindi per il contesto scolastico italiano esistono i seguenti parametri:

- Per la valutazione degli alunni delle scuole secondarie, sia di I che di II grado, è necessario che questi frequentino almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato.
- In casi eccezionali il collegio docenti può concedere deroghe alla frequenza scolastica, purché queste siano documentate e continuative e che non pregiudichino la possibilità di procedere alla valutazione stessa.
- Nel caso in cui non venga conseguito il limite minimo di frequenza, comprensivo delle deroghe riconosciute, viene ritenuto impossibile fare la valutazione allo studente, di conseguenza quest'ultimo non verrà ammesso alla classe successiva o all'esame finale di ciclo.

L'accertamento di queste circostanze è un compito affidato al consiglio di classe che procederà alla verifica e verbalizzazione dei diversi casi.

⁷Decreto Legislativo n.59 del 19 febbraio 2004 “Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53”

Affinché sia possibile intervenire preventivamente nei casi in cui la quantità oraria di assenze accumulate rappresenta un rischio per la validità dell'anno scolastico, è necessaria la verifica, a cadenza mensile, del numero delle ore di assenza degli studenti, da parte del coordinatore di classe, il quale provvederà a contattare le famiglie degli alunni considerati a rischio.

Infine, è compito del collegio docenti definire i criteri generali e le ragioni che legittimano la deroga del limite massimo di assenze, prevista solo in casi eccezionali e se documentati e certificati.

Quali ad esempio:

- gravi patologie adeguatamente documentate da strutture sanitarie riconosciute dal SSN. Nel caso in cui le assenze sono continuative, per più di 5 giorni, tale certificazione dovrà essere consegnata al rientro a scuola;
- motivi di salute documentati legati alla emergenza sanitaria da Covid-19, certificati da parte del medico di base / pediatra di libera scelta / medico specialista;
- terapie e/o cure programmate e documentate da strutture sanitarie;
- gravi motivi di famiglia o personali, adeguatamente certificati o dichiarati per iscritto;
- partecipazione ad attività sportive e agonistiche organizzate da federazioni riconosciute dal CONI, debitamente richieste e certificate dall'Associazione Sportiva di appartenenza.

Un'ulteriore precisazione sul limite delle assenze, è stata fatta con la Circolare Ministeriale n° 20 del 4 marzo 2011⁸ in cui si precisa che il calcolo delle assenze, come previsto dal Decreto Legislativo n.59 del 19 febbraio 2004, che recita: “*Ai fini della validità dell'anno, per la valutazione degli allievi è richiesta la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato*”, deve essere fatto a partire dal termine “*personalizzazione*” e proprio per la scuola secondaria di secondo grado, deve essere interpretato come definito dall'ordinamento del DPR 20 marzo 2009, n. 89, art. 5, in relazione alla **personalizzazione** dei piani di studio, presente in quelle istituzioni scolastiche.

⁸https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/cm20_11.pdf/2051f782-fe1f-4d58-8ef1-6b29b221b28c

Alla luce di queste precisazioni, per il calcolo del monte ore annuo di ciascun allievo, devono quindi essere considerate a tutti gli effetti, tutte quelle attività oggetto di formale valutazione sia intermedia che finale da parte del consiglio di classe e non cadere in errore facendo riferimento al calcolo dei giorni di lezione complessivi, previsti dal calendario scolastico regionale.

5. Le politiche educative a contrasto della dispersione scolastica in Italia

Come detto in precedenza, la Costituzione Italiana garantisce in modo universale il diritto all'istruzione attraverso l'attuazione di una didattica il più possibile inclusiva, per questo a livello attuativo sono state messe a disposizione agevolazioni e aiuti economici, proprio per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e per ridurre le disuguaglianze sociali ed economiche che sono fra le cause principali. Per garantire l'accesso scolastico ai figli di famiglie meno abbienti, che non sono in condizione di garantire la prosecuzione del loro percorso scolastico, sono stati resi disponibili sussidi economici, come: borse di studio, assegno unico per i figli, esenzioni o riduzioni delle tasse universitarie, bonus libri e detrazioni sugli affitti fuori sede. Ovviamente tutte queste agevolazioni vengono erogate in base a criteri oggettivi, come la dichiarazione ISEE che certifica la situazione economica e patrimoniale del nucleo familiare.

L'articolo 9 del **Decreto legislativo 63 del 2017** afferma che: *“1. Al fine di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, è istituito nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca 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 di secondo grado, per l'acquisto di libri di testo, per la mobilità e il trasporto, nonché per l'accesso a beni e servizi di natura culturale.”*

Con questo decreto viene quindi istituito un fondo ministeriale volto a sostenere l'erogazione di borse di studio destinate agli studenti con un basso reddito della scuola secondaria di secondo grado.

La gestione di questi fondi avviene attraverso gli incontri annuali fra il Ministero dell'Istruzione, le Regioni e gli Enti locali, dove in base alle rilevazioni ISTAT e ai dati relativi alla dispersione scolastica a livello regionale, si stabilisce come ripartire le risorse all'interno delle regioni e si decide la modalità in cui queste risorse verranno erogate.

A livello nazionale, all'interno del Ministero dell'Istruzione e del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, è stato istituito con il DM 5 gennaio 2021 n°6, la **Direzione generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico**, un organo direttivo che si suddivide in cinque uffici dirigenziali che svolgono le seguenti funzioni:

- Ufficio 1: Affari generali, risorse umane e finanziarie
- Ufficio 2: Welfare dello studente, partecipazione scolastica, dispersione e orientamento
- Ufficio 3: Area del benessere bio-psichico-sociale, educazione trasversale e legalità
- Ufficio 4: Disabilità. Scuola in ospedale e istruzione domiciliare. Integrazione alunni stranieri
- Ufficio 5: Politiche sportive scolastiche

Tra i compiti della Direzione generale per lo Studente l'Inclusione e l'Orientamento scolastico vi è l'erogazione di alcuni fondi, quali il Fondo per la fornitura gratuita totale o parziale dei libri di testo, e di altri strumenti didattici, anche digitali, in favore degli alunni che adempiono l'obbligo scolastico e per gli studenti della scuola secondaria superiore meno abbienti, in possesso dei requisiti richiesti. La direzione provvede anche all'erogazione di fondi, per le borse di studio a favore delle vittime del terrorismo e della criminalità organizzata.

Molti sono stati i provvedimenti presi in questi anni dai vari organi della Repubblica Italiana, sia centrali che periferici, per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica. Questi provvedimenti possono essere suddivisi sostanzialmente in due tipologie: il primo è la promozione di progetti a contrasto, sostenuti dall'erogazione di fondi e l'istituzione di cabine di regia e l'altro è la raccolta di informazioni, non solo per monitorare e analizzare il fenomeno, ma anche per

rendere circolare la conoscenza di quei progetti che hanno avuto più successo nel contrastare il fenomeno dell'abbandono.

Il Ministero dell'Istruzione, con Decreto ministeriale 220 del 18 marzo 2019, ha istituito una **Cabina di Regia** dove metteva il contrasto alla dispersione scolastica come elemento di rilievo. A questo hanno seguito specifici Atti di indirizzo Politico – Istituzionale, come quello dei Ministri della Pubblica Istruzione Lucia Azzolina del 2020 e di Patrizio Bianchi nel 2022, i quali hanno ritenuto necessario indicare le azioni amministrative e didattiche più efficaci, per ridurre al minimo i fattori che generano dispersione, specificando anche di intervenire su alcune aree del territorio italiano dove i divari economici e sociali sono più marcati, divari che sono la principale causa della deprivazione culturale, aspetti questi che sono strettamente legati e che se non vengono sanati, rendono impossibile la rinascita del territorio. In questo tipo di programmazione si è ritenuto necessario stanziare risorse economiche finalizzate alla creazione o all'ammodernamento di ambienti scolastici più adeguati, fornire dotazioni tecnologiche al passo con i tempi, formare il personale docente e sopra tutto, 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 con la priorità di rafforzare gli apprendimenti di base, l'acquisizione dei quali costituiscono l'indispensabile condizione per il proseguo del percorso scolastico.

Nel quadro del PON **“Programma Operativo Nazionale Per la Scuola - Competenze e ambiente di apprendimento 2014-2020”** sono state stanziare risorse per 2,8 miliardi, con oltre 52.343 progetti finanziati su tutto il territorio nazionale, a favore di 8.000 istituti scolastici per la formazione di più di 2 milioni 392 mila tra studenti, docenti e adulti. Il Ministero dell'Istruzione ha specificatamente finanziato 1.600 progetti in tema di Inclusione sociale e lotta al disagio in zone particolarmente disagiate, per ridurre i fattori che sono la causa dell'abbandono scolastico. Nella stessa ottica, 1.273 progetti hanno riguardato l'Integrazione sociale e l'accoglienza. Questi progetti sono stati attivati in tutte le regioni d'Italia, suddivise in tre macro aree: la meno sviluppata (Basilicata, Calabria, Campania, Puglia e Sicilia), quella in transizione (Sardegna, Abruzzo, Molise) e quella definita come la più sviluppata (Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia,

Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Toscana, Trentino Alto Adige, Umbria, Val d'Aosta e Veneto). Questo programma di investimento si allinea con la strategia UE per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva e per l'attuazione della coesione economica sociale dei territori, come riportato nel Bilancio della strategia Europa 2020 del 5-3-2014.

Facendo riferimento alle difficoltà di quella macro area d'Italia definita come "meno sviluppata", nel 2020 è stato presentato il **Piano di intervento per la riduzione dei divari territoriali in istruzione**. Il progetto promuove la realizzazione di interventi finalizzati al miglioramento dei risultati negli apprendimenti ed è stato rivolto inizialmente alle scuole della Campania e Sicilia per poi essere promosso e diffuso nelle altre regioni (Calabria, Puglia, Sardegna). Significativo è quanto l'aspetto della formazione sia strategico per il rilancio economico di un territorio classificato come arretrato e lo si vede dalle modalità di gestione di questo piano. L'erogazione dei fondi non avviene a pioggia per i vari progetti presentati dagli istituti scolastici, ma è definito in stretta collaborazione fra gli Uffici Scolastici Regionali, gli Enti territoriali e gli Enti di ricerca INVALSI e INDIRE (INDIRE: Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa.) e prevede come fase preliminare la promozione di un confronto con gli Uffici Scolastici Regionali e gli Assessori competenti delle regioni interessate per analizzare i dati e gli interventi ad oggi in campo. La necessità di approfondire l'analisi della situazione con i dati a disposizione dell'INVALSI; integrare questa analisi con i dati a disposizione del Ministero dell'istruzione e degli Enti territoriali; coordinare i progetti in atto e in sviluppo; concordare alcuni obiettivi di processo e di risultato nel medio termine, sono tutti indicatori per cui gli amministratori intendono procedere con risolutezza nel debellare o quanto meno ridurre a un livello accettabile, il fenomeno dell'abbandono scolastico e la disparità di formazione su un territorio che altrimenti è destinato a un irreversibile declino.

Nel **Rapporto di ricerca FaSI - Fare Scuola Insieme**, vengono analizzate diverse banche dati che contengono buone pratiche contro l'abbandono scolastico. Tra queste le più significative:

- La banca dati **Gold di INDIRE** raccoglie le esperienze realizzate nelle scuole italiane di ogni ordine e grado con lo scopo di diffondere il patrimonio di conoscenza didattica prodotto dalle scuole. Si focalizza su diversi ambiti che spaziano dall'educazione ambientale, allo sviluppo affettivo, all'utilizzo delle nuove tecnologie e alla formazione dei neoassunti. Raccoglie più di 700 esperienze didattiche e molti dei materiali proposti dalle scuole sono scaricabili.
- Il progetto **Patrimonio e Intercultura**, costituisce un osservatorio nazionale sulle esperienze realizzate dalle istituzioni culturali, in particolare quelle museali, in collaborazione con Scuole, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, Enti Locali, Associazioni e Istituti di ricerca. L'intento è di segnalare quei progetti che si qualificano come buone pratiche per la metodologia e per i contenuti proposti, per offrire un panorama delle attività che testimoniano un impegno a rendere il patrimonio culturale maggiormente accessibile.
- La banca dati sui progetti scuola in Lombardia **dell'ORIM - Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multietnicità** raccoglie tutti quei progetti che coinvolgono studenti di origine straniera, compresi i progetti volti a fronteggiare la dispersione e l'abbandono.
- Il progetto **LOST - Dispersione scolastica**, che non è una banca dati, ma la pubblicazione di una approfondita indagine nazionale condotta da WeWorld Onlus, dall'Associazione Bruno Trentin e dalla Fondazione Giovanni Agnelli con la collaborazione di CSVnet. **“LOST. Dispersione scolastica - Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore”** è un'indagine che vuole fare chiarezza sulle dimensioni dell'abbandono della scuola e il costo economico che questo porta con sé, compresi i rischi di esclusione lavorativa e sociale per molti giovani.

Per finire, nella più ampia cornice del **PNRR** (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), il MIUR ha annunciato nell'agosto del 2022 la partenza del “Piano Scuola 4.0” che prevede lo stanziamento di 2,1 miliardi di euro per la digitalizzazione della scuola. Sempre con i fondi del PNRR e le finalità di ammodernamento del Piano di Ripresa, il ministro Bianchi ha firmato la prima trince di 500 milioni su un programma di interventi per 1,5 miliardi, rivolti a 3.198 Istituti

scolastici, per il recupero dei ragazzi sulla fascia dai 12 ai 18 anni, ridurre i divari territoriali e l'abbandono scolastico, soprattutto nel Mezzogiorno.

5.a Contrasto all'abbandono scolastico attraverso l'educazione non formale, informale e l'animazione socioeducativa

Come abbiamo detto in precedenza, uno degli aspetti in cui sono stati diretti gli sforzi per ridurre la dispersione scolastica, è stata la ricerca di nuovi linguaggi e modalità per la trasmissione dei saperi. In un mondo che negli ultimi due decenni è così profondamente cambiato, la didattica non poteva rimanere la stessa, doveva eliminare i potenziali ostacoli al completamento dei programmi di istruzione e formazione, e per farlo doveva aumentare la flessibilità e la permeabilità dei percorsi educativi, così da prevenire le cause ad origine del fenomeno degli ELET (Early Leaver from Education and Training). L'imperativo era arrivare ad avere una scuola rinnovata che doveva obbligatoriamente includere percorsi alternativi di istruzione e formazione, doveva facilitare la transizione tra i differenti percorsi e migliorare i sistemi di riconoscimento delle competenze e delle qualifiche degli studenti.

Negli ultimi anni le strategie educative non formali sono state adottate con maggior frequenza, a integrazione della didattica tradizionale (formale) e in molti casi ne hanno anche preso il posto. L'obiettivo di cercare nuovi linguaggi in grado di tenere gli studenti lontani dalle tentazioni di abbandono scolastico, hanno portato gli educatori e i formatori a cambiare la trasmissione dei saperi da verticale, basata su una relazione da docente a discente povera di interazione, ad una didattica basata su una relazione orizzontale, più alla pari, dove si crea la consapevolezza della conoscenza attraverso il "gioco", la promozione del "piacere" e la partecipazione attiva con "scelte individuali", preferendo una gestione basata sulla pratica del "fare" (learning by doing).

Queste nuove pratiche sono il risultato di ricerche fatte sulla base di direttive a livello europeo, dove i principi guida come “i processi di inclusione, la partecipazione di tutte le componenti interne ed esterne alla scuola, l’orientamento allo studio, la “governance” condivisa e la formazione del personale docente”, sono state espresse in più occasioni in un’ampia letteratura, non ultima la relazione della Commissione Europea “*Politica scolastica. Un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l’abbandono scolastico. Messaggi strategici.*” del 2015. Queste indicazioni, sono state messe in atto con progetti che organismi sovranazionali come il Progetto PISA o gruppi di lavoro in ambito accademico, hanno condiviso, dando così le indicazioni di metodo agli Istituti Scolastici europei per metterle in pratica.

Queste nuove modalità sono state oggetto di molti approfondimenti da parte di enti di formazione, di ricerca e da organizzazioni del terzo settore impegnati su questo fronte, fra queste un valido esempio l’analisi condotta nel 2022 dall’organizzazione Percorsi di Secondo Welfare, il laboratorio di studi dell’Università di Milano, “*Contrastare le disuguaglianze educative: partecipazione studentesca e orientamento scolastico*”. Gli esiti sono la produzione di molte iniziative, rivolte in ambiti diversi. Qui ne riporto solo alcune:

Il Progetto **Doors - porte aperte al Desiderio come OppOrtunità di Rigenerazione Sociale** (Capofila CIES Onlus), nato per contrastare la povertà educativa minorile, fra i 10 e 14 anni, ha messo al centro del suo lavoro l’ArtEducazione che attraverso la Pedagogia del Desiderio, promuove una sinergia tra educazione formale e educazione non formale.

Diametralmente opposto all’ArteEducazione, sono presenti iniziative come questa, patrocinata dalla Onlus WeWorld con il progetto **We STEM for Our Future**, rivolto alle studentesse in più gradi di studio, per favorire le conoscenze in ambito tecnologico, scientifico e matematico, proprio per colmare il divario di genere in questo settore.

Un’altra iniziativa che punta a pratiche non formali è il programma **Fuoriclasse**, promosso dal Dipartimento Educazione di Save the Children Italia, in collaborazione con la Fondazione Giovanni Agnelli, e in partnership con ACLI Lombardia, Associazione Kreattiva, Associazione Libera, Cooperativa E.D.I. Onlus,

Gruppo Abele, Panda Avventure. Il progetto tiene come riferimento principe l'articolo 28 della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza che sancisce il diritto all'istruzione e a partire da questo, il programma Fuori-classe promuove la motivazione allo studio con laboratori motivazionali e cerca le strade per colmare i gap formativi con laboratori di sostegno allo studio. Utilizza metodologie innovative che affiancano attività di educazione formale ad attività non formali, come i Consigli Consultivi, che sono dei gruppi stabili di dialogo, partecipazione e consultazione tra rappresentanze di studenti e docenti, sul tema della dispersione scolastica o altre esperienze come i campi scuola, che con la carica di partecipazione sociale, riescono a fare gruppo. Queste e altre esperienze, sono pensate per essere svolte sia in orario scolastico che extrascolastico, sia negli edifici scolastici che in altri contesti formativi. Gli interventi che il progetto prevede, sono con un approccio integrato, che coinvolge tutti gli attori interessati al fenomeno: gli studenti, i docenti e le famiglie. Il progetto pilota è stato avviato nell'anno scolastico 2012/13 nelle città di Napoli, Crotone e Scalea (CS). L'anno successivo si sono aggiunte le città di Milano e Bari (2013/14) e nell'anno scolastico 2014/15 anche la città di Torino. Nell'arco di tre annualità (2012/2015), due bienni di attuazione sono giunti a compimento in cinque città (Crotone, Scalea, Napoli, Bari, Milano).

Un altro progetto che si muove lungo questa direzione è **La nostra buona stella**, ideato e sviluppato dall'Istituto di ricerche sulla popolazione e le politiche sociali Cnr-Irpps, in collaborazione con la Regione Lazio, l'Associazione Onlus Arianna e numerosi altri soggetti tra cui associazioni, istituti scolastici e rappresentanti del terzo settore, Questo progetto ha come obiettivo quello di formare una comunità di educatori, composta da enti pubblici e privati che prevenga e si prenda carico delle situazioni di disagio nel sistema educativo territoriale, per contrastare la dispersione e l'abbandono scolastico.

Un altro esempio è la **Settimana della perseveranza** iniziativa promossa dal Dipartimento Comunale della Scuola di Palermo. In tutte le classi di alcune scuole della città, gli insegnanti hanno presentato letture, storie, filmati ed esempi di perseveranza e motivazione fatti dagli alunni

6. Le conseguenze della pandemia sull'istruzione e sulla dispersione scolastica

Ammesso che il fenomeno della dispersione scolastica non è un problema recente, ma anzi possiede origini profonde e ben radicate nella storia dell'istruzione a livello mondiale, è tuttavia errato non considerare influenti, se non anche determinanti, i periodi di emergenza come quello della pandemia da COVID-19. Infatti, i periodi di crisi, oltre a rendere evidenti le fratture latenti dei sistemi politici ed educativi dei vari paesi, contribuiscono ad incrementare una situazione che da tempo versa in situazioni critiche.

È dunque importante e necessario non sottovalutare le implicazioni che ha provocato la pandemia nell'ambito dell'istruzione in generale e nello specifico nel fenomeno dell'abbandono.

Un'analisi a livello globale svolta da Save the Children dimostra che la pandemia ha reso evidenti ed ha incrementato le disuguaglianze sociali, sia tra Paesi, che all'interno dei Paesi stessi.

Quali, ad esempio, le disuguaglianze tra le famiglie più ricche e quelle più povere, tra i bambini che abitano nelle aree urbane e quelle rurali, tra i rifugiati o sfollati e le popolazioni ospitanti, tra i minori con disabilità e quelli senza.

La crisi causata dalla pandemia da COVID-19 è stata universale e trasversale: tutto e tutti ne hanno subito le conseguenze, ma alcuni paesi o alcune categorie di persone in circostanze più svantaggiose, ne hanno risentito più di altri.

L'avvento del virus COVID-19, ha reso necessario l'imposizione della didattica a distanza come misura di contrasto al contagio, numerose sono state le implicazioni negative nel contesto educativo, tra cui: il mancato apprendimento, l'impossibilità nel costruire socialità fra i minori e, non meno importante, l'aumento del fenomeno della dispersione scolastica.

Infatti, la grave crisi economica, che la pandemia ha provocato, ha influito su moltissimi aspetti, tra cui anche l'aumento dell'abbandono scolastico: le famiglie meno abbienti non solo non sono riuscite ad investire le risorse familiari necessarie nell'istruzione dei figli, ma talvolta hanno anche fatto pressione sui

propri figli per toglierli precocemente dalla scuola e avviarli alle attività lavorative.

Un dato che conferma come la sospensione della scuola in presenza, con l'applicazione della didattica a distanza, abbia influito sull'aumento della dispersione scolastica è rappresentato dall'impennata di segnalazioni alle Procure Minorili dei magistrati dei Tribunali per i Minorenni.

Tale fenomeno non si circoscrive solo al sud Italia o solamente in presenza di realtà problematiche, bensì anche in regioni come la Lombardia. I dati ufficiali dell'assessorato regionale all'istruzione, riportano che nel periodo segnato dalle restrizioni imposte dal Covid si è passati dal 12,6% al 15,7% di abbandoni tra gli adolescenti e si stima che un ragazzo su quattro abbandonerà gli studi negli anni immediatamente a seguire, come effetto dell'isolamento dovuto alla pandemia.

L'analisi della Commissione europea **“Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2020”**, ha dimostrato tra le diverse cose, che il tasso di abbandono scolastico italiano rimane tra i più alti dell'UE, soprattutto al sud e tra i giovani nati all'estero.

Come riportato nei dati dei capitoli 3a - 3b e soprattutto 3c si è visto che nei paesi europei, compresa l'Italia la tendenza generale alla riduzione del fenomeno dell'abbandono, che era in via di miglioramento nel decennio precedente, ha visto una inversione di tendenza a causa della pandemia. I dati riportati dall'indagine Eurydice, segnalano le percentuali del 19,2% nel 2009, al 15% del 2014, con le già segnalate differenze fra zone povere e ricche, fra i diversi generi e le aree urbane e non, fino ad arrivare al 2021, in cui l'Italia, secondo i dati ISTAT, con riferimento al 2020, è riuscita a diminuire l'abbandono scolastico al 13,1%. Come abbiamo visto, anche se l'Italia rimane indietro rispetto agli obiettivi richiesti dal Consiglio dell'Unione Europea per 2030, c'era stato un miglioramento, ma questo ha subito una battuta d'arresto nel periodo della pandemia, perché dal 2019 al 2020 il miglioramento è stato solo dello 0,4% (da 13,5 a 13,1%), con un peggioramento nelle consuete aree territoriali più povere. Se a raggiungere l'obiettivo europeo del 10% nel 2019 erano 7 regioni su 20, sono diventate solo 5 su 20 nel 2020 e se consideriamo che durante l'anno scolastico

2019/20 le scuole italiane sono rimaste chiuse 97 giorni, sui 205 previsti dal calendario scolastico, ragion per cui si calcola che gli studenti di terza media hanno perso 2 mesi di apprendimento in italiano e 4 in matematica, per arrivare fino a 5 per gli studenti delle superiori, gli effetti di valore negativo, lo spessore dei quali verrà valutata nel tempo, si sono sicuramente abbattuti sui giovani, sulla scuola e sul sistema paese.

Ripetitivo, ma non scontato dire, che nessuno era preparato ad affrontare la pandemia. Almeno un terzo delle famiglie italiane (33,8%) non aveva un computer o un tablet, laddove metà delle famiglie ne ha uno e solo il 18,6% ne ha più di uno. Migliori sono le situazioni delle famiglie con almeno un minorenne (14,3% senza uno strumento digitale) o con un componente laureato (7,7%). Nell'insieme dei ragazzi tra i 6 e i 17 anni, il 12,3% (850.000 persone) non ha un pc o un tablet. Di questi, 470.000 risiedono nel Meridione.

In aggiunta alla mancanza di dispositivi elettronici o della rete internet, bisogna tenere in considerazione anche della condizione di sovraffollamento in cui molti giovani vivono, motivo per il quale non hanno avuto la disponibilità di spazi tranquilli dove studiare, quando sono stati costretti alla didattica da casa.

Da un'analisi di **Save the Children** su alcuni capoluoghi italiani si evince che tra il 2020 e il 2021, *“i bambini delle scuole dell'infanzia a Bari, hanno potuto frequentare di persona 48 giorni sui 107 previsti, contro i loro coetanei di Milano che sono stati in aula tutti i 112 giorni in calendario. Gli studenti delle scuole medie a Napoli sono andati a scuola 42 giorni su 97 mentre quelli di Roma sono stati in presenza per tutti i 108 giorni previsti. Per quanto riguarda le scuole superiori, i ragazzi e le ragazze di Reggio Calabria hanno potuto partecipare di persona alle lezioni in aula per 35,5 giorni contro i 97 del calendario, i loro coetanei di Firenze sono andati a scuola 75,1 giorni su 106”*.

Questi dati confermano quanto sostenuto da Save the Children e ossia che l'andamento dei rischi di contagio e le differenti scelte amministrative hanno ampliato e portato alla luce, le forti disuguaglianze sociali presenti da sempre all'interno del nostro paese.

Un bilancio dei mesi di attuazione della didattica a distanza in Italia è stato delineato dalla ricerca intitolata **“I giovani ai tempi del Coronavirus”**, condotta nel 2021 da **IPSOS**, per Save the Children, con l'intento di analizzare l'impatto che la chiusura delle scuole, e il loro funzionamento a singhiozzo, ha avuto sugli adolescenti italiani. Da questa ricerca si evince che l'abbandono dalla scuola italiana nel 2020 è aumentato (30.000 studenti in più rispetto al 2019).

L'indagine ha ricercato opinioni, stati d'animo e aspettative di studenti italiani tra i 14 e i 18 anni e il quadro che ne è emerso si è rivelato critico. Infatti, circa 34mila studenti, a causa delle assenze prolungate, rischiano di incrementare il fenomeno dell'abbandono scolastico.

I risultati mostrano che, nonostante la maggioranza degli studenti (62%) valuti positivamente la DaD, il 38% ne esprime un giudizio negativo e il 35% considera la propria preparazione peggiorata.

Anche riguardo alla frequenza, il quadro delineato dalla ricerca è critico. Nell'ultimo mese, infatti, gli adolescenti hanno dichiarato di aver fatto mediamente più di un giorno di assenza e l'8% dichiara che le assenze sono aumentate rispetto allo scorso anno scolastico. I motivi principali che portano a non frequentare regolarmente le lezioni a distanza riguardano la mancanza di connessione o copertura della rete internet e problemi di concentrazione durante le lezioni online. L'impovertimento delle famiglie, causato dalla grave crisi economica, è diventato un altro motivo per l'abbandono scolastico, preferendo il modo del lavoro, che per le scarse conoscenze acquisite con cui si affronta, ha molte più probabilità di diventare uno sfruttamento lavorativo.

Gli adolescenti dichiarano di sentirsi esclusi dalle scelte adottate per contrastare la diffusione del Covid. Il 65% è convinto che i giovani stanno pagando in prima persona per l'incapacità degli adulti di gestire la pandemia, mentre il 42% ritiene che non sia corretto che agli adulti sia permesso di andare al lavoro, mentre ai giovani non è permesso di andare a scuola.

I principali stati d'animo dei ragazzi in questo periodo di crisi si riassumono in sconforto, stanchezza, incertezza e preoccupazione.

Infine, per quanto concerne il futuro, solo il 26% pensa che una volta passato il periodo di emergenza si tornerà alla normalità, mentre il 43% ritiene che il modo

di stare insieme attraverso gli strumenti online, continuerà ad essere utilizzato anche dopo il periodo di emergenza.

La pandemia oltre ad avere limitato, per ovvie ragioni, il godimento del diritto all'istruzione ed aver provocato conseguenze disastrose nell'ambito economico, ha avuto anche un forte impatto sull'aspetto psicologico ed emotivo delle persone, tra cui anche moltissimi giovani.

In una pubblicazione della **Fondazione Mondino Istituto Neurologico Nazionale di Pavia**⁹, è stato registrato un aumento di problemi psicologici gravi e di richieste di ricovero tra i giovani.

Tra il 2020 e il 2021 sono aumentati i numeri assoluti e la gravità delle patologie tra cui: autolesionismo, tentativi di suicidio, disturbi del comportamento alimentare, psicosi con compromissione dell'esame di realtà, aggressività e comportamenti distruttivi, ritiro sociale e dipendenza da internet.

Il professore della Fondazione Mondino, Renato Borgatti, spiega che non si è riusciti a dare *“una risposta tempestiva sul territorio capace di prevenire che la sofferenza emotiva potesse trasformarsi in una patologia conclamata”* e continua affermando che: *“Oggi sembrerebbe naturale chiedere più posti disponibili negli ospedali, certo, ma non basta; anzi il ricovero è l'ultima ratio che si dovrebbe sempre cercare di evitare. I veri interventi preventivi si realizzano rinforzando i servizi territoriali, con più neuropsichiatri, più psicologi, più educatori, lavorando con le famiglie e nelle scuole”*.

Un'altra ricerca, condotta da **“Sociometrica”** per la Fondazione **“Italia in salute”**, su i giovani tra i 18 e i 25 anni, afferma che il periodo di emergenza ha avuto un forte impatto psicologico sopra tutto tra i più giovani, che hanno avuto una significativa riduzione della vita sociale.

A causa del virus e delle restrizioni, si registra che la maggior parte della popolazione (49,1%) ha notato un aumento del proprio nervosismo in questo periodo. Il 16,5% della popolazione afferma di avere sintomi di depressione, di cui nella fascia tra i 18 e i 25 anni si sale al 34,7%. Questo è un dato particolarmente

⁹“Fondazione Mondino Istituto Neurologico Nazionale IRCCS di Pavia è il più antico istituto nazionale specializzato in ambito neurologico e neuropsichiatrico infantile e punto di riferimento nazionale e internazionale per la ricerca, la diagnosi e cura delle patologie neurologiche”

preoccupante, sopra tutto perché di solito non si ha piacere ad esternare questa condizione e, spesso, chi ne soffre non ne è pienamente consapevole.

Infine, sulla differenza di genere, le donne sono state quelle maggiormente colpite rispetto agli uomini. Ad esempio, il 55,9% delle donne si sentono maggiormente stressate rispetto al 39% degli uomini.

7. Presentazione di alcune ricerche sull'istruzione in epoca post pandemica

La letteratura riguardante il tema dell'istruzione in epoca di pandemia è molto ricca e in continua evoluzione, qui di seguito presento una serie di ricerche empiriche che ho trovato interessanti:

L'indagine nazionale **“Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”** condotta dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) in collaborazione con alcune Associazioni di Insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, UCIIM, SALTAMURI) e realizzata nel periodo tra aprile e giugno 2020, aveva come principale obiettivo quello di avviare un confronto con gli insegnanti, per valutare insieme la situazione e comprendere al meglio le dinamiche che sono state attivate. Questa è stata la prima ricerca nazionale promossa da una Società scientifica in collaborazione con le Associazioni Insegnanti, ha rappresentato quindi un'opportunità per ristabilire un'alleanza forte tra insegnanti e ricercatori attraverso un confronto sulle pratiche educative.

La ricerca si è svolta attraverso l'utilizzo di un questionario somministrato via web, articolato in 122 domande, di cui quattro aperte, che toccavano i seguenti dieci temi: “1) l'impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica; 2) gli strumenti tecnologici utilizzati; 3) le modalità di svolgimento della didattica sincrona e asincrona; 4) le strategie didattiche utilizzate; 5) la preparazione degli

insegnanti a svolgere la Didattica a distanza; 6) le criticità incontrate nella Didattica a distanza; 7) la qualità delle forme di collaborazione attivate; 8) i problemi incontrati nella valutazione degli studenti; 9) gli interventi realizzati per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali; 10) la valutazione complessiva dell'esperienza. Le quattro domande aperte sono volte a rilevare con espressione libera: le difficoltà degli studenti a seguire la DaD, i punti di forza della esperienza di didattica a distanza, i punti di debolezza della DaD e alcune riflessioni e commenti dei docenti”.

Il questionario era aperto a tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado, ed alla fine hanno risposto volontariamente 16.133 insegnanti con diversi profili: curricolari, di sostegno, titolari e supplenti.

Il campione raggiunto non è rappresentativo, in quanto corrisponde al 2% degli insegnanti italiani, però esso è interessante per la sua distribuzione territoriale nazionale e per la sua ampiezza che ha visto coinvolti il 23% dei comuni.

L'indagine nazionale SIRD conferma che nelle situazioni di emergenza, come quella causata dalla pandemia, fanno emergere le criticità che sono già presenti nelle relazioni tra scuola e genitori.

L'indagine afferma che, laddove tra scuola e famiglia esistono rapporti di fiducia, di responsabilità e di solidarietà, le istituzioni scolastiche affrontano in modo efficace quelle situazioni di incertezza e di crisi.

Per questo si sottolinea l'importanza di attivare linee specifiche di ricerca educativa volte a focalizzare, in ottica sistemica, le relazioni tra scuola e famiglia.

I dati dei questionari evidenziano inoltre, che per alcuni aspetti le opinioni dei genitori si discostano in modo significativo da quelli degli insegnanti, quindi nel breve e medio periodo sarebbe necessario creare degli spazi di confronto per dare una maggiore conoscenza dell'organizzazione e degli scopi della DaD. Mentre nel lungo periodo sarebbe opportuno rivedere e adattare la governance delle istituzioni scolastiche, implementando le reti di supporto alle scuole e cercare di innovare l'azione di partecipazione dei genitori alla vita scolastica. Centrale è la questione della riprogettazione didattica, che è un aspetto cruciale per affrontare le situazioni emergenziali e di incertezza, come quello causato dalla pandemia.

Un altro aspetto importante identificato dall'indagine è l'importanza di assumere una Leadership educativa diffusa che sia capace di promuovere consapevolezza e responsabilità di tutte le figure coinvolte nell'istruzione, nonché la condivisione di documenti strategici per consolidare la corresponsabilità educativa.

Dall'esperienza di questa crisi pandemica è emersa la necessità di azioni di formazione e sviluppo professionale per gli insegnanti, per due motivi principali: da un lato, la formazione è finalizzata a consolidare le competenze tecnologiche e digitali, e dall'altro per acquisire capacità per affrontare al meglio le situazioni di incertezza e di emergenza. Tali capacità devono aiutare gli insegnanti ad attuare progettazioni con nuclei concettuali solidi e ben esplicitati, ma sempre più flessibili, così da poterli adattare e rimodulare facilmente in base alle circostanze. Nel complesso, dagli esiti della indagine nazionale SIRD si può affermare che la DaD non può, e non deve, sostituire la scuola, ma che in circostanze in cui è impossibile frequentarla in presenza, la pratica efficace e rispettosa della DaD ha bisogno di una Dirigenza scolastica e un esercizio della leadership educativa che consolidino e promuovano la corresponsabilità tra scuola e famiglie. Ed è per questo che l'attenzione da parte della scuola alla promozione della leadership educativa dei genitori dovrebbe essere capitalizzata e coltivata anche nel periodo post Pandemia.

La ricerca intitolata **“La Pandemia come occasione storico-pedagogica per riflettere sul ruolo strategico e inclusivo dell'istruzione”** di Giorgio Crescenza e Maria Concetta Rossiello è un'indagine che aveva come principali scopi quelli di:

- esplorare se e in che modo fosse cambiato il rapporto delle famiglie nei confronti degli studenti e della scuola e quali competenze i genitori avessero dovuto mettere in campo;
- indagare la relazione educativa docenti-studenti e le implicazioni positive o negative delle competenze pedagogiche degli insegnanti in questo nuovo contesto scolastico;
- analizzare il rapporto degli studenti con la scuola e la famiglia durante il periodo della didattica a distanza, nonché l'incidenza del lockdown nella propria quotidianità.

La ricerca si è articolata in tre diversi sondaggi, somministrati via web, indirizzati a genitori, studenti e insegnanti, residenti in tre diverse aree geografiche d'Italia (Lombardia, Lazio e Puglia) per poter rappresentare le diverse aree del contesto geografico nazionale.

Le conclusioni elaborate dai ricercatori sulla base dei dati rilevati consistono nella presa di coscienza che la DaD ha rivoluzionato l'intero sistema socio-affettivo e relazionale, influenzando radicalmente negli spazi e nei tempi della formazione, nella condivisione e nella gestione, non solo della didattica, ma più in generale delle relazioni umane.

A seguito della pandemia, i sistemi relazionali, cognitivi, affettivi e sociali sono stati rivoluzionati e per questo la scuola è totalmente cambiata.

Dai dati qualitativi della ricerca è emerso che i genitori hanno subito un incremento del lavoro domestico e maggiori responsabilità dai propri figli (85% degli intervistati). Dal lato opposto, i figli hanno necessitato di supporto, guida e confronto da parte dei genitori in molte più occasioni. Per quanto riguarda i docenti (65,4% degli intervistati) hanno dato maggior ascolto alle esigenze emotive degli studenti e delle famiglie, e di fronte a queste, a volte, si sono sentiti incapaci nel dare supporto e, di conseguenza, hanno avuto, a loro volta, la necessità di un aiuto psico-pedagogico.

Dalla ricerca emerge la necessità di una maggiore formazione alle competenze digitali e sociali, la necessità di attivare interventi pedagogici di interscambio scuola-famiglia e infine, la necessità di inclusione di quelle categorie di persone più "fragili". Infatti, durante la pandemia le famiglie di studenti disabili hanno subito il peso dell'inadeguatezza della DaD e sperimentato un senso di solitudine e di "isolamento formativo", richiedendo quindi percorsi educativi personalizzati e individualizzati. Purtroppo questi percorsi non sempre sono stati sufficienti a calmare i casi di irrequietezza, distraibilità e disinteresse, che tra i disabili si sono registrati con alta intensità.

Emergono, infine, i bisogni propri della società dell'informazione e comunicazione, quali: il bisogno di essere informato, di interagire, di esprimersi, di protezione, di gestire situazioni complesse connesse agli strumenti tecnologici e agli ambienti digitali.

La ricerca conclude affermando che la didattica a distanza, per non ridursi a una mera trasposizione sul digitale di quanto si fa in presenza, non può e non deve, trascurare l'educazione che, insieme all'istruzione, costituiscono i due pilastri dell'insegnamento, senza dimenticare che la scuola, riveste una funzione di sostegno sociale per le famiglie e per la sua vocazione all'inclusione, svolge un ruolo prezioso per le categorie più svantaggiate, come i disabili.

Capitolo III

1. I soggetti che vigilano sul rispetto dell'obbligo scolastico

Con il mio elaborato, ho fin qui studiato e presentato il fenomeno della dispersione scolastica in tutti i suoi aspetti, tra cui la sua presenza nei diversi territori e ceti sociali, andando ad analizzare le ragioni che ne sono la causa e cosa è stato fatto per ridurne l'aumento.

Ora vediamo, in termini pratici, quali sono le figure in campo che hanno il compito di far rispettare e vigilare l'osservanza dell'obbligo scolastico.

In primo luogo la responsabilità di osservanza dell'obbligo scolastico ricade sui genitori dei minori o chi ne fa le veci, mentre la responsabilità di vigilare sul rispetto di quest'obbligo è a capo di molteplici figure, tra queste: il Sindaco e gli uffici comunali preposti, il Dirigente Scolastico e la Provincia, attraverso i servizi per l'impiego in relazione alle funzioni di loro competenza a livello territoriale, e per finire, i soggetti incaricati dello svolgimento delle funzioni ispettive in materia di previdenza sociale e di lavoro (di cui al decreto legislativo 23 aprile 2004, n. 124).

Queste sono le figure che la legge identifica come funzionali al rispetto dell'obbligo di legge, figure che sono presenti per vicinanza al minore, a partire prima dalla famiglia e per passare poi alle figure istituzionali del territorio, ma per affrontare le situazioni di emergenza più gravi, con tutte le implicazioni psicologiche ed emotive che porta con sé, non si può procedere solo per decreto o ingiunzione, bensì è importante e necessaria, la creazione di una rete di collaborazione sinergica tra scuole, servizio sociale e Polizia Locale, così da creare nei soggetti in esame, le condizioni pratiche e la propensione a buoni intenti, per risolvere il problema con consapevolezza.

Vediamo nel dettaglio queste figure e le procedure per il controllo:

Gli articoli 111-114 del Decreto Legislativo n. 297 del 1994, regolano la materia sul rispetto dell'obbligo scolastico e affidano il compito di vigilanza sull'adempimento di questo dovere, innanzitutto, al Sindaco, il quale, ad inizio anno, invia ai direttori scolastici l'elenco degli studenti che sono soggetti a questo obbligo, indicando anche il nominativo dei genitori o di chi ne fa le veci.

Se, all'inizio della scuola, vi sono delle incongruenze tra le liste dei minori e gli effettivi presenti, l'autorità scolastica richiede che l'elenco degli inadempienti sia affisso all'albo comunale per un mese. Trascorso questo periodo, il Sindaco ammonisce la persona inadempiente, invitandola a rispettare la legge. Se entro una settimana dall'ammonizione la situazione non cambia, il sindaco potrà procedere alla denuncia del reato al Pubblico Ministero o ad un ufficiale di polizia giudiziaria. Quest'ultimo atto si applica per le assenze ingiustificate, tali da rappresentare l'inosservanza dell'obbligo scolastico.

Oltre alla figura del Sindaco, il compito di vigilare sull'adempimento dell'obbligo di istruzione, spetta anche ai dirigenti scolastici, nel rispetto del Decreto Ministeriale n. 489 del 13.12.2001, i quali nel corso dell'anno scolastico verificano periodicamente la frequenza degli studenti e identificano i casi di assenze giustificate e non. In quest'ultimo caso, in presenza di studenti con assenze reiterate e ingiustificate, i dirigenti scolastici, dopo aver ascoltato i consigli di classe, sono tenuti ad agire con azioni finalizzate a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica. In caso di persistenza di tali circostanze, i dirigenti scolastici procederanno a coinvolgere le autorità comunali per l'attivazione di precise procedure.

Un'altra fase della procedura di controllo, ai fini di avere un quadro dell'entità della dispersione scolastica sul territorio, è la lista che viene redatta dalle istituzioni scolastiche con tutti i dati inerenti ai casi d'inadempimento dell'obbligo di istruzione, lista che viene mandata ai Comuni i quali la mandano entro la fine dell'anno scolastico all'Ufficio Scolastico Regionale, a seguire, entro il trenta agosto dello stesso anno, l'Ufficio Scolastico Regionale fornisce alla Regione e alla Provincia i dati raccolti.

Una volta che queste informazioni sono state recepite, entro il 30 settembre di ogni anno, viene elaborato un piano di prevenzione della dispersione scolastica, il piano è redatto in modo congiunto dal Comune, dalla Regione, dalla Provincia, e dall'Ufficio scolastico regionale e se necessario con il coinvolgimento di enti pubblici o privati prevalentemente del terzo settore.

Nei casi più gravi, quando la violazione dell'obbligo scolastico è reiterata e non motivata, i soggetti responsabili sono sanzionati nel rispetto delle norme vigenti in materia di inadempienza del dovere di istruzione e formazione.

È inutile dire che le sanzioni per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, sono l'ultima ratio, non a caso assieme alla legge che punisce la violazione dell'obbligo scolastico, sono state messe in atto tutte quelle azioni finalizzate a diffondere la cultura della formazione, così che il rispetto dell'obbligo scolastico non sia un atto dovuto solo per evitare le sanzioni, piuttosto un percorso di crescita fatto nella piena consapevolezza e che sarà in grado di influenzare positivamente l'intero arco di vita del soggetto. Questa scelta è motivata, come abbiamo visto in precedenza, dal fatto che la dispersione scolastica, oltre ad avere una valenza economica, ha anche una valenza sociale, infatti i ragazzi che abbandonano la scuola precocemente hanno più possibilità di sperimentare azioni di devianza, per questo un ruolo importante è svolto dalla Polizia Locale, la quale possiede una visione completa e diretta del territorio e della presenza di situazioni critiche.

È proprio alla Polizia Locale che viene affidato il compito di accertare le cause di dispersione scolastica, oltre alle funzioni di vigilanza sull'adempimento di quest'obbligo, il rispetto delle azioni di orientamento scolastico e professionale e tutti quegli interventi contro la dispersione scolastica predisposti in collaborazione con le altre istituzioni.

Nei casi di assenze reiterate e ingiustificate, la Polizia Locale ha il compito di rilevare informazioni circa le condizioni di vita familiare e sociale in cui è inserito il minore, così da permettere all'Autorità Giudiziaria di svolgere un'azione

civile a tutela dello stesso¹⁰, nei casi in cui sia accertato che il soggetto è moralmente o materialmente abbandonato o inserito in contesti pericolosi. Il Tribunale per i Minorenni competente a livello territoriale, avvierà gli accertamenti ritenuti più opportuni col fine di determinare la capacità genitoriale e la validità dell'ambiente familiare. Se dall'indagine del tribunale emerge uno stato di abbandono la Polizia Locale avrà l'obbligo di collocare il minore in un luogo sicuro, avvalendosi dei servizi sociali per la ricerca del posto più idoneo, relazionando dettagliatamente ed immediatamente il Tribunale per i Minorenni, che provvederà, fatti i dovuti accertamenti, sia a convalidare l'allontanamento che ad annullarlo. In questi casi sarà la Polizia Locale a decidere in autonomia le modalità e i tempi di intervento, ricordando che il magistrato minorile di turno non è deputato ad intervenire.

Se l'indagine porta invece a rilevare reati nei quali il minore è vittima, la Polizia Locale provvederà a redigere informativa al Tribunale Ordinario ponendo in atto nell'immediatezza, tutti quegli accorgimenti a protezione del minore.

2. Il servizio sociale e l'importanza della ricerca

Anche il servizio sociale quindi, è uno dei soggetti che scende in campo per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e il suo contributo in quest'ambito è, in termini generali, quello di migliorare le condizioni di vita del minore e le competenze genitoriali. Per fare ciò, il servizio sociale nel suo programma di intervento, può coadiuvare il proprio lavoro, con l'ausilio di competenze professionali esterne, quali: consulenze psico-sociali, interventi educativi sia a domicilio che a scuola, inserimento in contesti di supporto all'apprendimento, inserimento in contesti aggregativi territoriali e collaborare con gli specialisti che sono necessari.

¹⁰ ai sensi dell'art. 403 del Codice Civile

Per permettere che la teoria si trasformi in atto concreto è necessaria una stretta collaborazione tra le istituzioni scolastiche e il servizio sociale, per individuare la tempistica degli incontri e per una proficua condivisione delle informazioni, incontri che possono avvenire all'occorrenza o essere programmati con periodicità, dove definire le prassi degli interventi.

La procedura di intervento quando è presente una scarsa frequenza scolastica da parte di un minore, avviene con questo ordine: il Dirigente scolastico ha il compito di inviare la segnalazione di Dispersione Scolastica al Servizio Educativo ed ai Servizi Sociali Territoriali di zona, dove risiede lo studente. Gli insegnanti e l'assistente sociale, si devono confrontare e ragionare insieme sui segnali di disagio rilevati, e se da questi incontri si evince la necessità di un intervento di supporto al nucleo familiare da parte del servizio sociale, gli insegnanti sono tenuti a comunicare ai genitori dell'alunno le loro preoccupazioni e sollecitarli a rivolgersi al servizio sociale.

L'ammonizione ai genitori non sempre è risolutiva e se questi ultimi, dopo ripetuti inviti, non si attivano, la scuola procederà a segnalare per iscritto al servizio sociale territoriale la richiesta di intervento.

Va precisato che la segnalazione scritta può essere fatta anche senza il consenso dei genitori, nel caso gli insegnanti ritengano opportuno muoversi tempestivamente, perché considerano la situazione particolarmente pregiudizievole e penalizzante per il minore.

Non va dimenticato inoltre, che una delle finalità prime della figura professionale dell'assistente sociale è, non solo operare per offrire un servizio là dove serve, ma è suo dovere farlo con cognizione di causa e questo avviene solo se la definizione dell'intervento è il frutto di una accurata ricerca, inoltre se le scelte d'intervento vengono fatte tenendo fede ai principi guida della deontologia professionale, solo allora sarà possibile strutturare un servizio che soddisfi sia i bisogni dell'individuo, che quelli della società. Ne consegue che la ricerca diventa un compito fondante nell'operatività dell'assistente sociale, in quanto dalla ricerca escono le soluzioni migliori per interventi professionali, senza scordare che attraverso la ricerca e la conseguente condivisione, si contribuisce al rafforzamento del sapere nella disciplina del servizio sociale. Per questo si devono

adottare approcci che guardino con apertura a sistemi di analisi trasversali, integrandoli fra loro, così da offrire le migliori risposte ai bisogni della società, in rispetto dei principi fondanti della professione.

Tenendo conto dell'aspetto metodologico con cui la "cultura della ricerca" ci obbliga a tenere fede alla professione che abbiamo abbracciato, ritengo che l'opportunità di condurre delle ricerche empiriche, incontri, workshop e altro, con gli studenti delle scuole, consentano un valido motivo e una rara opportunità per avanzare delle concrete proposte di intervento, per risolvere o quanto meno, ridurre i problemi dell'abbandono scolastico.

Credo infatti che un maggiore ascolto della voce degli studenti, la considerazione dei conflitti che vengono dal loro essere adolescenti e da non sottovalutare, dalla lettura acritica dei modelli proposti dal sistema mediatico sempre più invasivo della società moderna, modelli che poi non trovano conferma nella vita reale, siano aspetti che gli operatori della formazione dovrebbero tenere nella massima considerazione, senza dimenticare che fenomeni del tutto imprevisi e di portata globale come le restrizioni che abbiamo avuto per mesi a causa del COVID, hanno colpito maggiormente le fasce più deboli e fra queste i giovani. Per questo penso sia importantissimo implementare maggiormente i servizi sociali, in modo che questi, ricoprendo un ruolo meno marginale, possano dare un rinnovato impulso nel risolvere, arginare o ridurre il problema dell'abbandono alla scuola, un fenomeno che è particolarmente radicato in Italia, che affliggendo una parte considerevole dei nostri giovani, sarà in grado di creare nei prossimi anni, seri problemi anche a livello economico.

Visto l'entità del problema e i danni sociali che ne possono derivare, sia per l'impoverimento di grosse aree del territorio italiano, quanto, in previsione, per il futuro del "sistema Italia", credo che l'unica possibilità di successo si possa avere solo se ogni intervento viene predisposto in una prospettiva di rete. Solo attraverso l'integrazione di competenze diverse e la condivisione delle informazioni, sarà possibile avere risultati ottimali, oltre a questo suggerisco di evitare l'utilizzo prevalente di collaborazioni consolidate da tempo, preferibile sarà invece aprirsi alla ricerca di nuove relazioni, in modo che l'analisi del territorio e delle comunità ad esse correlate, essendo viste da soggetti e punti di vista diversi,

possano dare soluzioni nuove. Questo pone l'obbligo di una riflessione sulle figure di connessione all'interno dei differenti ambiti di questa rete, sul loro ruolo e sulla definizione delle competenze per affrontare la gestione dei servizi. Questa riflessione dovrà essere il frutto di un esercizio continuo, che ha alle fondamenta la consapevolezza che questa rete è una struttura che dovrà operare in un ambiente in continuo mutamento e per questo dovrà essere obbligatoriamente aperta ai cambiamenti e capace di cogliere le indicazioni e le opportunità che il tessuto sociale offre, così da predisporre i servizi e le soluzioni migliori.

Ad esempio, in epoca di pandemia, si è venuta a creare una netta separazione tra chi vedeva la DaD in modo assolutamente negativo e chi la considerava la soluzione migliore, non lasciando un giusto spazio d'ascolto a chi invece si chiedeva se poteva esserci un futuro diverso oltre la DaD, se delle alternative fossero possibili, come creare una "Didattica digitale integrata" in grado di far leva sull'inclusione, invece che sulla disparità, riuscendo con questa soluzione ibrida a ridurre le difficoltà dei ragazzi più fragili, ad influire in modo positivo nel fenomeno della dispersione scolastica e a dimostrare anche che metodologicamente, con il confronto delle idee, si possono trarre benefici anche da una brutta esperienza.

È un esempio ipotizzare come in questa ottica, gli istituti scolastici, dovrebbero riuscire a capitalizzare le esperienze e le riflessioni fatte durante il periodo della pandemia e cogliere le opportunità offerte dal digitale, per predisporre una integrazione digitale seria ai propri curricula didattici, strutturandoli meglio di quanto fatto nella fase pandemica, in cui era evidente che non solo le scuole, ma la società tutta, non erano preparate ad affrontare un problema di quella portata. Per far questo sarebbe necessario creare un'alleanza educativa tra gli istituti scolastici e tutti quei soggetti che nella comunità possono contribuire a ripensare la didattica partendo dal digitale, finalizzata a interrompere l'esperienza d'isolamento che molti hanno sperimentato durante la pandemia e tenendo conto che lo sforzo di oggi per migliorare l'integrazione tra l'insegnamento a distanza e quello in presenza, sarà il modello con cui in futuro, si andrà ad operare per una delocalizzazione del lavoro fra casa e ufficio, dove saranno favorite nuove forme

di partecipazione più interattive e stimolanti per gli allievi di oggi e i lavoratori di domani.

Oltre a questo approccio di metodo, per riuscire a trarre beneficio dall'esperienza appena passata sarebbe necessario un aumento nella spesa destinata alla formazione dei docenti, in particolare sulle competenze digitali, poiché, nonostante si registri un leggero aumento nel 2018, in Italia la spesa per gli investimenti in quest'ambito è tra le più basse nell'UE. Importante sarebbe aumentare anche gli investimenti sulle infrastrutture tecnologiche nelle scuole, (come ad esempio la connessione in fibra), e sulle competenze digitali, matematiche e scientifiche, non a caso questo è uno dei focus del PNRR, il quale prevede investimenti per 3 miliardi di euro in questo settore.

Possiamo quindi prefigurare, che attraverso lo scenario di una nuova e moderna didattica digitale, gli istituti scolastici possano diventare incubatori di vocazioni e agenzie di eguaglianza, facendo così diventare reale quella società digitale partecipativa e collaborativa, che era l'auspicio di Tim O'Reilly, "guru" del web 2.0. Le scuole dovranno però essere in costante collaborazione con gli altri soggetti presenti nel territorio, così da essere in una prospettiva sinergica, il punto di riferimento per lo scambio sociale partecipato con soggetti come: imprese profit, imprese sociali, organizzazioni del Terzo settore e associazioni di volontariato, i quali a loro volta, saranno portatori di nuovi significati, integrando e arricchendo i percorsi educativi con argomenti ed esperienze nuove, in una logica di co-progettazione aperta e multidisciplinare.

Se tutti i soggetti coinvolti saranno in grado di realizzare tutto ciò, allora la DaD sarà stata, oltre che uno shock e un costo per tutti, anche un'opportunità per riformulare la didattica italiana.

Tutto questo per dire che è necessario un maggiore ascolto dei giovani e una più attenta integrazione e coinvolgimento dei vari soggetti della società, oltre che un aumento considerevole della spesa negli investimenti sull'istruzione.

A questo proposito penso sia corretto riportare pochi, ma significativi dati sulla spesa pubblica per l'Istruzione, in Europa e in Italia.

È bene però precisare che l'ammontare della spesa destinata all'Istruzione non è automaticamente un indice che ne stabilisce anche la qualità, ma è un indicatore

che mostra in quale posizione un paese, mette l'Istruzione fra le sue priorità, quindi è una variabile da considerare.

I dati Eurostat del 2019, quindi fino all'epoca pre-Covid, riportano che i paesi UE hanno destinato complessivamente 645 miliardi di euro per l'Istruzione, con circa il 4,7% del prodotto interno lordo europeo del 2019. Questa cifra media, assume valori molto diversi tra i diversi stati membri. Hanno superato il 6% del Pil paesi come Svezia (6,9%), Danimarca (6,3%) e Belgio (6,2%), mentre si sono attestati al massimo sul 4% stati come: Grecia e Spagna (4%), Bulgaria e Italia (3,9%), Romania (3,6%) e Irlanda (3,1%).

Antecedentemente alla crisi globale del 2008, l'Italia si trovava nella classifica europea per spesa in istruzione, in percentuale rispetto al Pil, nella seconda metà della lista dei paesi europei. Dopo la crisi, dal 2011 si colloca stabilmente negli ultimi posti. Nel 2016 risultava quintultima tra i 28 paesi dell'Unione europea. In questo periodo la spesa in educazione, che contiene complessivamente tutte le scuole, da quelle per l'infanzia alle università, è passata da 72 miliardi annui a 65,4. Questa riduzione, come riportato da Eurydice, la rete informativa sull'istruzione istituita dalla Commissione europea, rientrava in un quadro di contenimento della spesa pubblica: “ Il governo ha introdotto alcune riforme nel sistema educativo, attraverso un piano di riduzione della spesa pubblica (legge 133/2008) e le conseguenti misure urgenti sull'istruzione (legge 169/2008)”.

Allo stato attuale, secondo il rapporto annuale Eurostat, le variabili fra i vari paesi continuano ad oscillare e vede l'Italia destinare il 3,4% del Pil. Vanno segnalati anche altri problemi che riguardano gli strumenti digitali utilizzati dalle Istituzioni scolastiche, i quali sono per quantità in linea con gli altri paesi dell'UE, ma che dispongono di un livello e velocità di connessione inferiori. Sebbene tutte le scuole abbiano un collegamento Internet, il 95,4% secondo il MIUR, solo il 26,9 % ha una connessione ad alta velocità, ben al di sotto della media UE del 47%. La fiducia degli studenti nelle proprie competenze digitali è paragonabile alla media UE, così come la percentuale di studenti che utilizzano settimanalmente il computer a scuola, invece la percentuale di docenti che si sentono ben preparati o molto preparati a utilizzare le tecnologie informatiche per l'insegnamento, è inferiore alla media europea, il 35,6% contro il 37,5%. Il

limitato progresso dell'innovazione digitale nell'insegnamento è dovuto in parte anche all'età media del corpo insegnante italiano, che è fra i più vecchi d'Europa e alle sue scarse competenze digitali. Come abbiamo visto, la crisi del COVID-19 ha indotto il governo a incrementare gli investimenti nella digitalizzazione delle scuole e poi il recente PNRR approvato nel 2021, prevede un progressivo stanziamento di fondi in molti ambiti, ma sopra tutto per la scuola, l'ammodernamento delle tecnologie digitali e la transizione ecologica.

3. Conclusioni

Arrivando alle conclusioni, possiamo dire che il fenomeno della dispersione scolastica può essere diviso in due grossi ambiti: il primo è quello presente nei paesi più poveri, dove le scarse risorse economiche e strutturali sono un limite a garantire il completamento e in molti casi anche l'accesso alla formazione scolastica, senza tenere conto di quello che succede nelle zone di guerra o con gravi crisi sociali, l'altro ambito è quello che troviamo nei paesi economicamente avanzati, in cui le ragioni dell'abbandono scolastico appaiono incomprensibili, perché gli elementi per garantire la formazione ci sono tutti: un assetto giuridico, un sistema scolastico, una rete welfare e un sistema d'informazione ramificato e capillare, eppure anche in presenza di questi elementi l'abbandono persiste.

Se nel primo ambito l'unica soluzione possibile sembra essere un intervento globale atto a migliorare progressivamente la ricchezza dei paesi più poveri, a partire proprio dagli elementi base: infrastrutture, lavoro, sanità e scuola, vigilando su corruzione e sprechi, nell'ambito dei paesi più ricchi, possiamo facilmente pensare che la formula degli interventi economici, volti a sanare le disparità territoriali, possano essere la soluzione del problema, ma è effettivamente così?

Dall'analisi dei dati che ho raccolto nel mio elaborato, sono propensa a dire il fenomeno della dispersione scolastica, dipende da un elevato numero di cause, tutte diverse tra loro, per questo penso che la formula degli interventi economici sia una soluzione che da sola non possa sanare il problema nella sua complessità. Sicuramente gli interventi economici nelle aree svantaggiate sono un contributo

prezioso, ma se non si affronta il problema nella sua interdisciplinarietà, si possono avere solo dei risultati parziali e temporanei. Penso inoltre, senza volere essere tacciata di fatalismo, che la dispersione scolastica sia un problema fisiologico presente in tutti i sistemi scolastici del mondo, basta pensare che all'imposizione di un obbligo, quello scolastico, ci sarà sempre qualcuno che tenterà di eluderlo. La tolleranza fisiologica, diventa un problema quando i numeri di queste elusioni diventano allarmanti e vengono letti come la causa e al tempo stesso la conseguenza, di una crisi profonda dell'istruzione, dove le difficoltà e le disuguaglianze educative all'interno del sistema scolastico italiano sono aumentate.

La difficoltà nell'individuazione degli interventi necessari per contrastare la dispersione scolastica deriva quindi dal fatto che essa dipende dall'interdipendenza di molte cause, tutte diverse tra loro ed è dunque per questo motivo che è necessario adottare una visione organica dell'entità di questo fenomeno per individuare con precisione le cause e le rispettive conseguenze, che sono multisettoriali e multilivello. Per questo è ingiusto attribuire al solo sistema scolastico la responsabilità della dispersione scolastica, è necessaria una vera e propria presa di coscienza e l'assunzione di responsabilità da parte di tutti i soggetti interessati, dai piani più alti, il Ministero dell'Istruzione, i dicasteri del governo che si occupano delle politiche sociali e delle ripartizioni economiche, in modo che vengano destinati i fondi in modo ottimale sia alla scuola che al territorio, per poi passare ai livelli intermedi, quali i dirigenti scolastici, gli insegnanti, gli Enti territoriali, le Fondazioni, le imprese, il Terzo settore, le organizzazioni religiose che si occupano di aggregazione, per arrivare infine ai soggetti più vicini ai giovani, quindi le famiglie e i giovani stessi.

Tutti questi attori devono intervenire in modo sinergico e congiunto e vedere l'educazione come un bene da proteggere e mi sento di poter dire con ottimismo alla fine di questa ricerca, che questo processo è stato effettivamente messo in moto. Accorgersi del problema è l'inizio della sua soluzione.

Positivo che il problema sia stato affrontato in modo congiunto nelle sedi di cooperazione europea già nei decenni scorsi, ed è un bene che gli effetti dell'abban-

dono scolastico siano stati analizzati da discipline diverse: pedagogiche, economiche e sociali, questo permette di avere una visione olistica e agire in modo integrato per la soluzione del problema. Occorre quindi mettere in atto un nuovo e solido “patto formativo”, capace di creare alleanze tra scuola, famiglie, mondo civico e istituzioni locali, per fare sì che una situazione che nel tempo è andata via via peggiorando, venga recuperata.

Solo integrando tutte le energie migliori e costruendo “comunità educanti” a livello nazionale e locale, si riuscirà a rendere effettivo il godimento del diritto all’istruzione, come previsto dalla Costituzione, per tutti gli studenti, evitando così l’aumento del fenomeno della dispersione scolastica.

Bibliografia e sitografia

ALBAREA R., BURELLI A., ZOLETTO D., 2000, “Aspetti della complessità in educazione: politiche educative, diversità linguistica, giochi di identità”, Udine, Kappa vu

DRAGO R., in CERINI G., SPINOSI M., 2004, “Dispersione. Voci della scuola”, Napoli, pp. 118-27

MORGANTIA., in BOCCI F. (a cura di), 2017, “Didattica inclusiva nella scuola primaria”, Firenze, Giunti.

PENNAC D. 2008, “Diario di scuola”, traduzione di Yasmina Mélaouah, Milano, Feltrinelli.

Eurostat, 2022, Abbandono precoce dell’istruzione e formazione,
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

Autorità garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2022, La dispersione scolastica in Italia: un’analisi multifattoriale.
<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

ISTAT, 2020, Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione - Anno 2020,
<https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>

ISTAT, 2020, Alunni con disabilità
<https://www.istat.it/it/files/2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf>

INVALSI open, 2019, I risultati di OCSE PISA 2018, <https://www.invalsiopen.it/risultati-ocse-pisa-2018/>

INVALSI, 2019, Rapporto Nazionale e Sintesi dei risultati PISA 2018,
https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_07

Ministero della Pubblica Istruzione, 2020, Atto di indirizzo politico-istituzionale per l’anno 2020
https://www.miur.gov.it/documents/20182/400076/Atto+di+indirizzo+2020_protocollo.pdf/59093edb-6ee2-7b06-a796-4bf77e763277?t=1581673145060

Ministero della Pubblica Istruzione, 2022, Atto di indirizzo politico-istituzionale per l’anno 2022
https://www.miur.gov.it/documents/20182/5407202/Atto+di+indirizzo+politico-istituzionale+MI_anno+2022.pdf/0eee30b9-22b8-0246-e227-bf693be43719?t=1631802777742

Ministero della Pubblica Istruzione, 2021, Decreto Ministeriale n. 6 del 5 gennaio 2021,

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+Ministeriale+n.+6+del+5+gen-naio+2021.pdf/f8178ab3-9fb5-3273-d2cd-06f6fc6b6f91?version=1.0&t=1612799848813>

Ministero della Pubblica Istruzione, 2020, Programma Operativo Nazionale 2014-2020. Competenze e ambienti per l'apprendimento,

https://www.miur.gov.it/documents/20182/881790/ponkit_brochure_2017.pdf/72a2c343-3c24-4a98-8924-a6e5a23a1aa7

Ministero della Pubblica Istruzione, 2018, Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà

educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>

Ministero della Pubblica Istruzione, 2020, Piano di intervento per la riduzione dei divari territoriali in istruzione,

<https://www.miur.gov.it/-/scuola-presentato-il-piano-di-intervento-per-la-riduzione-dei-divari-territoriali-in-istruzione>

Ministero della Pubblica Istruzione, la frequenza scolastica in Italia

<https://www.miur.gov.it/web/guest/frequenza-scolastica-e-limite-assenze>

EUR-Lex, 2020, Europa 2020: la strategia dell'Unione europea per la crescita e l'occupazione,

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>

We World e la Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna, 2022, Facciamo Scuola. L'educazione in Italia ai tempi del Covid,

<https://www.weworld.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/facciamo-scuola-leducazione-in-italia-ai-tempi-del-covid-19>

We World, 2022, We STEM for Our Future,

<https://www.weworld.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/we-stem-for-our-future>

Il Mulino - Rivisteweb, 2015, Maddalena Colombo, Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione,

<https://scienze politiche.unical.it/bacheca/archivio/materiale/542/Socializzazione%20ed%20educazione/materiale%20per%20i%20project%20work/tema%203/dispersione%20in%20Italia.pdf>

Genius, 2022, La dispersione scolastica in Italia è un problema molto serio,

<https://www.lenius.it/dispersione-scolastica-in-italia/#:~:text=Secondo%20il%20gi%C3%A0%20citato%20rapporto,di%20primo%20e%20secondo%20grado.>

Unicef, 2018, A Future Stolen: Young and out of school

<https://www.unicef.org/eap/media/2176/file/out%20of%20school.pdf>

Save the children, 2021, Educazione al collasso in un quarto dei paesi al mondo,

<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/educazione-al-collasso-un-quarto-dei-paesi-al-mondo>

Save the children, 2021, Scuola: tra i 10 e i 16 milioni di bambini nel mondo rischiano di non tornare sui banchi a causa del Covid-19. In Italia gravi conseguenze sull'apprendimento: +2,5% di "dispersione implicita".

[https://www.savethechildren.it/press/scuola-tra-i-10-e-i-16-milioni-di-bambini-nel-mondo-ris-
schiano-di-non-tornare-sui-banchi-causa](https://www.savethechildren.it/press/scuola-tra-i-10-e-i-16-milioni-di-bambini-nel-mondo-rischiano-di-non-tornare-sui-banchi-causa)

Fondazione Agnelli e Save the children, 2015, Fuori classe: un modello di successo per il contrasto della dispersione scolastica

[https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/fuoriclasse-un-modello-di-successo-
il-contrasto-alla-dispersione](https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/fuoriclasse-un-modello-di-successo-il-contrasto-alla-dispersione)