

RICERCHE

Dispersione scolastica implicita in Campania: analisi delle opinioni degli studenti e strategie di intervento.

Implicit school dropout in Campania: analysis of student opinions and intervention strategies.

Rosanna Tammaro, Università degli Studi di Salerno.

Deborah Gragnaniello, Università degli Studi di Salerno.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo si focalizza sull'analisi del fenomeno della dispersione scolastica implicita, indagato nell'ambito di una ricerca di dottorato. Attraverso la somministrazione di un questionario (Batini & Bartolucci, 2016) a un campione di 1097 studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, provenienti da istituti scolastici a rischio della Campania, sono state esplorate le loro opinioni sulla vita scolastica e la dispersione.

Il contributo presenta un'analisi parziale dei dati raccolti, con particolare attenzione agli item inerenti alla didattica. L'obiettivo è duplice: da un lato, evidenziare le criticità percepite dagli studenti; dall'altro, delineare proposte di miglioramento volte a contrastare la dispersione implicita. L'analisi si concentra, pertanto, sull'individuazione di strategie didattiche in grado di promuovere un apprendimento *longlife* (UE, 1995) e la riforma dei curricula scolastici.

ENGLISH ABSTRACT

This paper focuses on the analysis of the phenomenon of implicit school dropout. It is investigated in the context of a doctoral research. A questionnaire (Batini & Bartolucci, 2016) was administered to a sample of 1097 students of lower and upper secondary schools to explore their opinions on school life and school dropout. They attend schools at risk in the Campania.

The paper presents a partial data analysis with particular attention to the items relating to teaching. The objective is twofold: on the one hand, to highlight the critical issues perceived by students; on the other, to outline proposals for improvement aimed at counteracting implicit dispersion. The analysis focuses on the identification of teaching strategies, capable of promoting long-life learning (UE, 1995) and the reform of school curricula.

Un'analisi descrittiva sulla dispersione scolastica implicita

La dispersione scolastica, fenomeno complesso e multidimensionale, rappresenta una delle sfide più urgenti per il sistema educativo italiano. Essa si articola in due manifestazioni distinte, sebbene interconnesse. La prima si concretizza nell'interruzione formale del percorso di studi prima del conseguimento del titolo previsto. La seconda si configura come un processo latente che si caratterizza primariamente per la mancata acquisizione delle competenze di base, nonostante il completamento del percorso di studi e il conseguimento dei titoli formali. Entrambe le forme contribuiscono all'aumento della disuguaglianza sociale, alla riduzione della competitività economica di un paese, all'incremento dei costi sociali e all'indebolimento del tessuto sociale.

In sintesi, la dispersione scolastica, sia essa esplicita o implicita, si configura come un fattore critico con implicazioni profonde per il futuro dei singoli individui e per il benessere collettivo (Batini & Bartolucci, 2016; Batini & Giusti, 2015; Batini, 2014; Frabboni & Baldacci, 2004).

La dispersione scolastica esplicita è facilmente quantificabile e si basa prevalentemente su dati *ex post*, relativi ai titoli di studio conseguiti/non conseguiti. Nonostante una lieve diminuzione negli ultimi anni (12,7% nel 2021 e 11,5% nel 2022), permane a livelli preoccupanti. Secondo i dati Istat (2024), il tasso di abbandono scolastico precoce si attesta al 10,5%, superando la media europea del 9,5% e collocando l'Italia al quinto posto in negativo nell'Unione Europea. La dispersione scolastica implicita, invece, è difficilmente quantificabile con i tradizionali indicatori di abbandono scolastico, ma trova una sua espressione nei dati relativi alle prove Invalsi, che offrono una panoramica sullo stato delle competenze di base degli studenti italiani. Relativamente all'analisi dei dati sulla dispersione scolastica implicita al termine del primo ciclo d'istruzione, si evidenzia una tendenza alla diminuzione, seppur con variazioni regionali significative. Dopo un incremento tra il 2019 e il 2021, la quota di studenti a rischio ha subito una flessione nel 2022, proseguendo con un andamento positivo nel 2024, anno in cui si è attestata al 12,9%, il valore più basso registrato a livello nazionale (Invalsi, 2024) (Fig. 1).

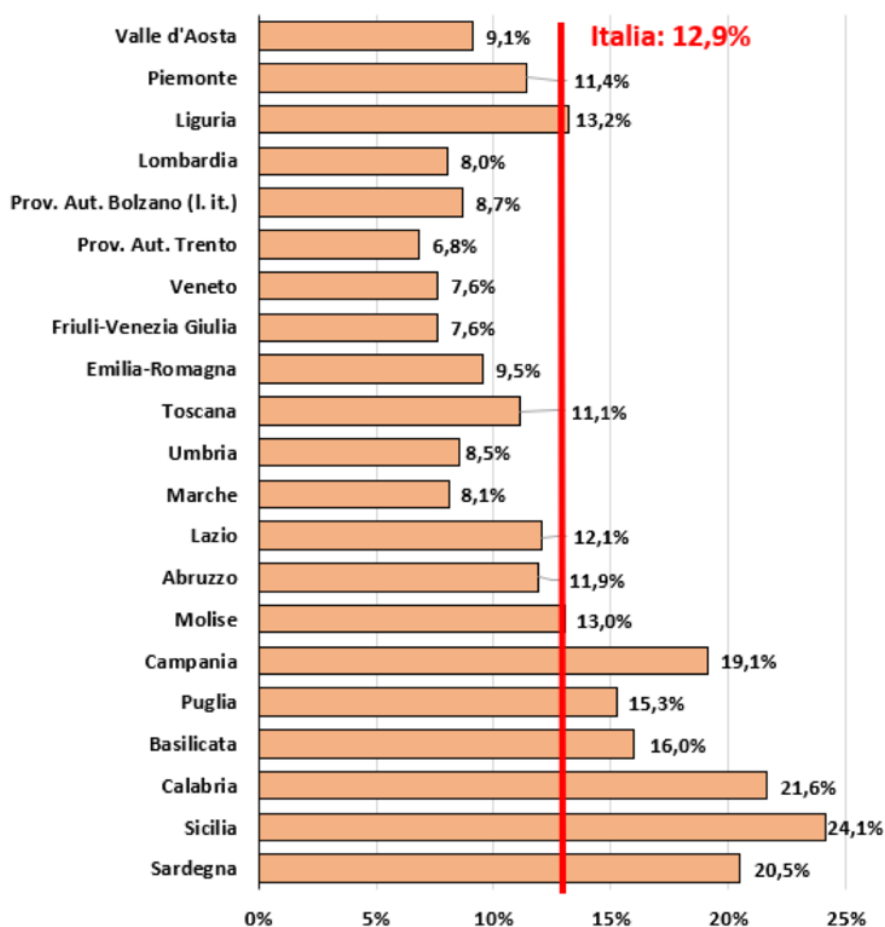


FIG. 1: STUDENTI A RISCHIO DI DISPERSIONE SCOLASTICA IMPLICITA AL TERMINE DEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE, PER REGIONE (INVALSI, 2024, P. 136)

Relativamente al secondo ciclo d'istruzione, dopo un incremento tra il 2019 e il 2021, la percentuale è calata nel 2022, per poi ridursi ulteriormente nel 2024, attestandosi al 6,6%, il valore più basso mai registrato a livello nazionale (Invalsi, 2024) (Fig. 2).

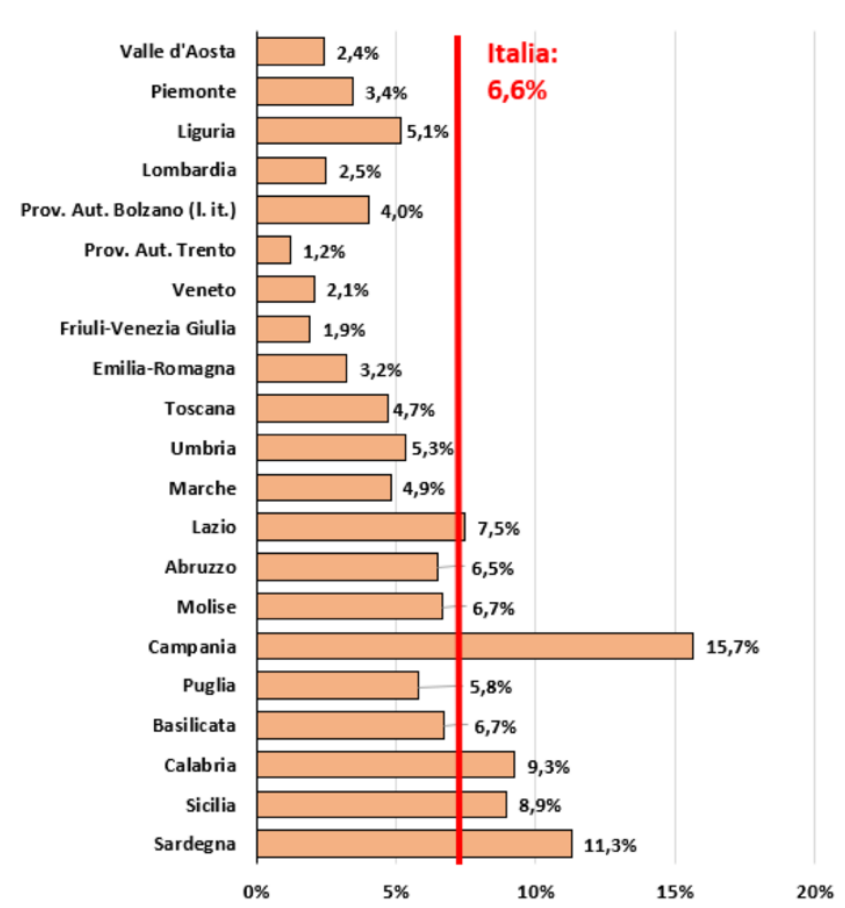


FIG. 2: STUDENTI A RISCHIO DI DISPERSIONE SCOLASTICA IMPLICITA AL TERMINE DEL SECONDO CICLO D'ISTRUZIONE, PER REGIONE (INVALSI, 2024, P. 140)

Complessivamente, i dati indicano che, nonostante i progressi compiuti, sia necessario proseguire con gli sforzi per ridurre le disparità territoriali e garantire a tutti gli studenti le stesse opportunità di apprendimento. In risposta alla complessità e all'urgenza del fenomeno, il presente contributo si focalizza sull'analisi della dispersione implicita. Tale scelta è motivata dalla natura subdola del fenomeno, che, a differenza della dispersione esplicita, non si manifesta attraverso l'abbandono formale del percorso di studi, bensì attraverso il conseguimento di titoli di studio privi di un'effettiva corrispondenza in termini di competenze acquisite.

L'analisi del fenomeno della dispersione scolastica è stata oggetto di una ricerca di dottorato promossa dall'Università degli studi di Salerno. Tale studio si propone di esaminare la dispersione scolastica nella regione Campania, con l'obiettivo di analizzare le variabili socioeconomiche, culturali e istituzionali che concorrono all'insorgenza e alla persistenza del fenomeno. Si propone, inoltre, di raccogliere evidenze empiriche sulle

opinioni, le esperienze e le proposte di studenti, docenti e Dirigenti Scolastici (DS), al fine di delineare un quadro completo del fenomeno. Sulla base dei risultati ottenuti, si definiscono strategie di prevenzione.

Gli interrogativi principali riguardano l'individuazione delle scuole campane più esposte alla dispersione scolastica, le motivazioni che spingono i giovani a rischio a disperdersi e gli interventi di prevenzione utili. Sulla base della letteratura esistente (Dell'Anna & Ianes, 2021; Batini & Bartolucci, 2016; Benvenuto & Sposetti, 2005), si ipotizza di riscontrare motivazioni legate alla povertà economica ed educativa del contesto sociale di appartenenza, motivazioni legate agli aspetti metodologici, didattici, valutativi e organizzativi dei processi formativi, e la possibilità di intervenire per una riduzione del fenomeno attraverso la sensibilizzazione degli stakeholders.

La ricerca ha impiegato un campionamento non probabilistico a scelta ragionata, coinvolgendo studenti delle classi terze della scuola secondaria di primo grado e del biennio della scuola secondaria di secondo grado, nonché i rispettivi docenti e DS. Tale scelta metodologica si fonda sulla considerazione che queste fasce d'età corrispondono a momenti critici del percorso scolastico, caratterizzati da un'elevata probabilità di abbandono formale, come evidenziato dai dati Miur (2021). Inoltre, relativamente alla dispersione implicita, le fasi del percorso scolastico selezionate sono quelle in cui si pongono le basi per l'acquisizione delle competenze di base, e dove le criticità possono avere un impatto significativo sul successivo sviluppo formativo e professionale degli individui.

La ricerca ha adottato un approccio metodologico misto (Creswell & Clark, 2011). Nella prima fase, sono stati somministrati questionari strutturati, ripresi dalla letteratura (Batini & Bartolucci, 2016) e adattati al contesto campano, a studenti, docenti e DS di 4 scuole secondarie di primo grado e 102 scuole secondarie di secondo grado. Il campionamento, inizialmente orientato, è divenuto volontario a causa di dinieghi. L'analisi descrittiva dei dati quantitativi ha permesso di delineare un quadro generale della dispersione scolastica, identificando i fattori di rischio. Successivamente, è stato condotto uno studio di caso (Stenhouse, 1985) in una scuola selezionata tra quelle precedentemente coinvolte, che si è resa disponibile a collaborare ulteriormente. Tale studio ha approfondito le determinanti del fenomeno attraverso la raccolta documentale, focus group con gli studenti, interviste semi-strutturate ai docenti e al DS, e osservazione partecipante durante le lezioni. I dati qualitativi raccolti sono stati analizzati secondo i principi della ricerca narrativa (Riessman, 2008), con l'obiettivo di individuare pattern ricorrenti, tematiche emergenti e significati condivisi. L'integrazione dei risultati qualitativi con quelli quantitativi ha fornito una comprensione multidimensionale del fenomeno, consentendo di informare la progettazione di interventi di prevenzione personalizzati e contestualizzati (Gragnaniello, 2024).

Nel presente contributo si condivide una parte dell'analisi descrittiva, condotta tramite software SPSS, dei dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario rivolto agli studenti. L'attenzione si focalizza, in particolare, sugli item che esplorano le loro opinioni in relazione alla didattica, al fine di comprendere le possibili azioni da intraprendere a livello scolastico. In questa sede, si è scelto di focalizzarsi sulle sole opinioni degli studenti

per la loro posizione di protagonisti diretti del processo educativo. Le loro esperienze, percezioni e opinioni offrono una prospettiva privilegiata sulle dinamiche scolastiche, sulle criticità e sulle potenziali soluzioni della dispersione scolastica implicita.

Il questionario è costituito da 34 domande suddivise in sei aree: anagrafica (8 items); *background* socioculturale ed economico (6 items); organizzazione della giornata scolastica (3 items); didattica (7 items); relazione con i docenti e i pari (3 items); benessere a scuola (7 items). Il questionario presenta diverse tipologie di domande: domande a scelta multipla semplice; domande a scelta multipla composta; domande aperte; domande semiaperte; domande dicotomiche, di cui una svolge la funzione di domanda filtro; domande con scale di giudizio, in particolare scala Likert con etichette verbali a quattro passi (1 = per niente d'accordo; 2 = poco d'accordo; 3 = abbastanza d'accordo; 4 = molto d'accordo) (Lisimberti, 2015).

L'analisi dei dati raccolti su un campione di 1097 studenti rivela una distribuzione eterogenea. In termini di genere, si riscontra una prevalenza maschile (52,77%) rispetto alla componente femminile (47,23%). L'età media del campione, compresa tra i 14 e i 15 anni, è coerente con le annualità scolastiche coinvolte. La maggioranza degli studenti frequenta la scuola secondaria di secondo grado (92,75%), con una concentrazione significativa nella provincia di Napoli (95,67%). Nello specifico, la distribuzione per classi vede una prevalenza di studenti iscritti al primo (46,6%) e al secondo anno (46,7%) della scuola secondaria di secondo grado, mentre una minoranza frequenta la classe terza della scuola secondaria di primo grado (6,7%). Questi dati riflettono la composizione del campione di istituti scolastici coinvolti nella ricerca.

Sul piano della cittadinanza, il campione è prevalentemente composto da cittadini italiani (97,08%), con una minoranza di cittadini extracomunitari (2,17%) e comunitari (0,75%).

Il tasso di ripetenza scolastica è risultato essere relativamente basso, con solo il 6,12% degli studenti che ha riportato almeno una ripetenza nel proprio percorso scolastico. La maggior parte di questi (93,85%) ha ripetuto una sola volta, mentre una minoranza (6,15%) ha sostenuto due ripetizioni.

Per quanto concerne il livello di istruzione dei genitori, quello dei padri presenta una certa eterogeneità. Il titolo di studio più basso, la licenza elementare, è stato conseguito dal 4,05% dei padri, mentre l'1,69% non ha completato le scuole elementari. Il diploma di scuola secondaria di primo grado rappresenta il titolo di studio più diffuso (45,76%), seguito dal diploma di scuola secondaria di secondo grado (27,5%, si considerano complessivamente le percentuali relative alla maturità liceale, tecnica, professionale, ragioneria e alla maturità magistrale o artistica). Il 9,13% ha conseguito una qualifica professionale triennale. Una minoranza ha conseguito una laurea (11,30%) o un dottorato (0,56%). È interessante notare che il 93,22% dei padri è occupato, mentre il 6,78% non lo è.

Un confronto tra i livelli di istruzione dei padri e delle madri rivela alcune differenze significative. Mentre il 45,76% dei padri ha conseguito il diploma di scuola secondaria di primo grado, la percentuale corrispondente tra le madri è del 37,29%. Similmente, una quota maggiore di madri (15,63%) rispetto ai padri (11,30%) ha conseguito una laurea. Tuttavia, anche tra le madri si registra una percentuale non trascurabile di titoli di studio

inferiori alla scuola secondaria (7,35%, si considerano complessivamente le percentuali relative alla licenza elementare e al mancato completamento delle scuole elementari). Per quanto riguarda l'occupazione, il 54,2% delle madri è attiva nel mondo del lavoro, una percentuale inferiore rispetto ai padri (93,22%) (Tab. 1).

TAB. 1: CARATTERISTICHE SOCIO-DEMOGRAFICHE DEL CAMPIONE STUDENTESCO

N. item	Domanda	Alternative di risposta	N.	%
1	Sesso	Donna	495	47,23%
		Uomo	553	52,77%
3	Nazionalità	Comunitaria	8	0,75%
		Extracomunitaria	23	2,17%
		Italiana	1031	97,08%
4	Provincia della scuola frequentata	Avellino	8	0,75%
		Benevento	1	0,09%
		Caserta	6	0,56%
		Napoli	1016	95,67%
		Salerno	31	2,92%
6	Tipologia di scuola frequentata	Scuola secondaria di primo grado (scuola media)	77	7,25%
		Scuola secondaria di secondo grado (scuola superiore)	985	92,75%
7	Classe frequentata	Classe terza di scuola secondaria di primo grado (terza media)	74	6,7%
		Classe prima di scuola secondaria di secondo grado	511	46,6%
		Classe seconda di scuola secondaria di secondo grado	512	46,7%
8	Sei mai stato bocciato nella tua carriera scolastica?	No	997	93,88%
		Sì	65	6,12%
8.1	Se hai risposto sì, quante volte sei stato bocciato?	1	61	93,85%
		2	4	6,15%
9	Qual è il titolo di studio più alto conseguito da tuo padre/tutore?	Non ha completato le scuole elementari	18	1,69%
		Licenza elementare	43	4,05%

		Licenza media	486	45,76%
		Qualifica professionale triennale	97	9,13%
		Maturità liceale, tecnica, professionale, ragioneria	273	25,71%
		Maturità magistrale o artistica (4 anni)	19	1,79%
		Laurea	120	11,30%
		Dottorato di ricerca	6	0,56%
11	Attualmente tuo padre / tutore lavora?	No	72	6,78%
		Sì	990	93,22%
12	Qual è il titolo di studio più alto conseguito da tua madre / tutrice?	Non ha completato le scuole elementari	19	1,79%
		Licenza elementare	59	5,56%
		Licenza media	396	37,29%
		Qualifica professionale triennale	272	25,61%
		Maturità liceale, tecnica, professionale, ragioneria	64	6,03%
		Maturità magistrale o artistica (4 anni)	82	7,72%
		Laurea	166	15,63%
		Dottorato di ricerca	4	0,38%
		No	502	45,8%
		Sì	595	54,2%

A seguire si condivide una parte dell'analisi descrittiva dei dati raccolti. Si specifica che, per le scale Likert utilizzate, le percentuali presentate sono state aggregate sommando le frequenze relative alle risposte positive e negative.

L'analisi ha evidenziato una discrepanza significativa tra la percezione degli studenti circa la rispondenza dell'offerta formativa ai loro bisogni e le metodologie didattiche effettivamente implementate. Sebbene il 51,41% degli studenti si dichiara soddisfatto, il restante 48,59% esprime un giudizio negativo, indicando un diffuso malcontento (item 25). Tale insoddisfazione risulta strettamente correlata alle metodologie didattiche, con una marcata prevalenza (74,95%) che sottolinea l'importanza di un approccio integrato tra teoria e pratica (item 20). Tuttavia, solo il 39,36% degli studenti riporta di aver sperimentato tale approccio (item 21). Questo divario tra aspettative e realtà suggerisce la persistenza di pratiche didattiche tradizionali, incentrate sulla lezione frontale.

I dati raccolti trovano riscontro nelle proposte degli studenti per contrastare la dispersione scolastica. I risultati evidenziano un ampio consenso riguardo alle strategie più efficaci per affrontare tale problematica, con un forte sostegno all'introduzione di

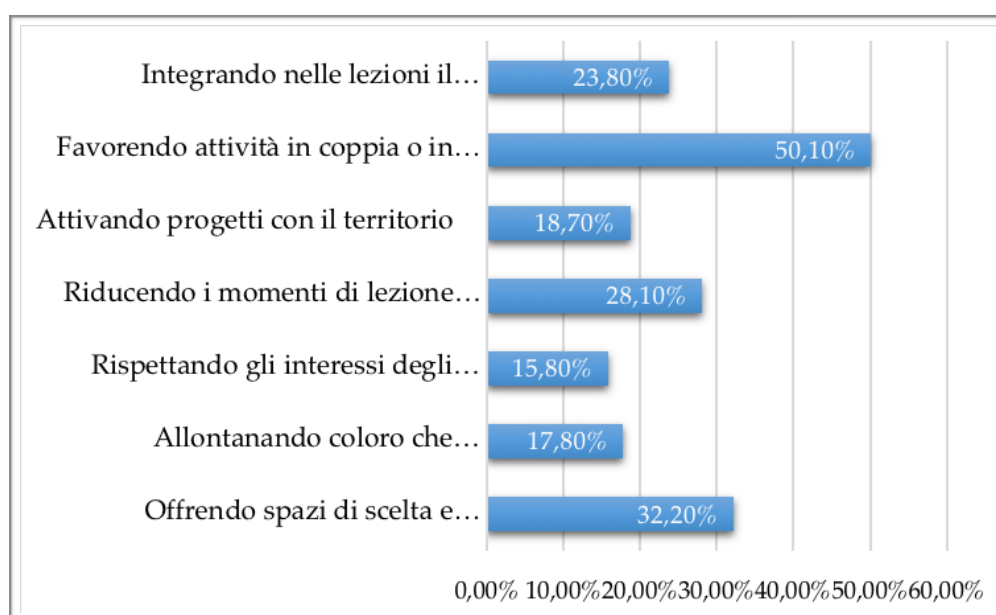
attività didattiche innovative e stimolanti. In particolare, il 60,73% degli studenti si dichiara “molto d’accordo” e il 33,24% “abbastanza d’accordo” sull’importanza di promuovere lo sviluppo della creatività attraverso le attività didattiche (item 30). Una significativa maggioranza (72,97%) concorda sulla necessità di una progettazione didattica personalizzata, che tenga conto delle caratteristiche cognitive, degli interessi e del background individuale di ciascun alunno (item 32). L’81,36% riconosce l’utilità dell’impiego delle tecnologie digitali durante le attività didattiche per favorire l’apprendimento e mantenere alta la motivazione (item 18) (Tab. 2).

TAB. 2: OPINIONI DEGLI STUDENTI SULLA LORO ESPERIENZA SCOLASTICA

N. item	Domanda	Alternative di risposta	N.	%
25	La scuola soddisfa i miei bisogni	Per niente d’accordo	143	13,47%
		Poco d’accordo	373	35,12%
		Abbastanza d’accordo	438	41,24%
		Molto d’accordo	108	10,17%
20	Fare la pratica dopo la teoria non è importante	Per niente d’accordo	572	53,86%
		Poco d’accordo	224	21,09%
		Abbastanza d’accordo	148	13,94%
		Molto d’accordo	118	11,11%
21	Le ore di pratica sono insufficienti	Per niente d’accordo	188	17,70%
		Poco d’accordo	230	21,66%
		Abbastanza d’accordo	366	34,46%
		Molto d’accordo	278	26,18%
30	I professori dovrebbero inserire nelle lezioni attività creative, rilassanti e coinvolgenti	Per niente d’accordo	0	0,00%
		Poco d’accordo	64	6,03%
		Abbastanza d’accordo	353	33,24%
		Molto d’accordo	645	60,73%
32	La scuola dovrebbe occuparsi maggiormente di questioni relative alla vita degli alunni e alla società	Per niente d’accordo	0	0,00%
		Poco d’accordo	287	27,02%
		Abbastanza d’accordo	460	43,31%
		Molto d’accordo	315	29,66%

18	L'utilizzo della tecnologia mi aiuta a seguire le lezioni	Per niente d'accordo	45	4,24%
		Poco d'accordo	153	14,41%
		Abbastanza d'accordo	489	46,05%
		Molto d'accordo	375	35,31%

L'analisi delle risposte all'item 27, inerente alle strategie per incrementare il coinvolgimento didattico, rivela una diffusa richiesta di rinnovamento metodologico. Il 32,2% dei rispondenti auspica maggiori opportunità di scelta e decisionalità, evidenziando l'esigenza di un ruolo attivo nel processo di apprendimento e nella definizione dei percorsi formativi individuali. Il 15,8% sottolinea l'importanza di un approccio didattico centrato sullo studente, che valorizzi interessi e passioni individuali per un apprendimento significativo. Il 28,1% critica la lezione frontale, proponendo un apprendimento più attivo e partecipativo. Il 50,1% sostiene l'importanza di attività collaborative per lo sviluppo di competenze sociali e comunicative. Infine, il 23,8% suggerisce l'integrazione delle esperienze personali degli studenti per un apprendimento contestualizzato (Graf. 1).



GRAF. 1: ITEM 27 – “COME PENSI CHE I PROFESSORI POTREBBERO RENDERE PIÙ COINVOLGENTI LE LORO LEZIONI?” – LE RISPOSTE DEGLI STUDENTI

In sintesi, i risultati delineano un quadro in cui la domanda di un'offerta formativa personalizzata, interattiva e tecnologicamente avanzata si scontra con la persistenza di pratiche didattiche tradizionali. Tale discrepanza evidenzia la necessità di un ripensamento profondo delle metodologie didattiche, con un'attenzione particolare alla formazione docente e alla disponibilità di risorse per l'innovazione, al fine di creare un ambiente di apprendimento più coinvolgente e rispondente alle esigenze degli studenti, contrastando efficacemente la dispersione scolastica implicita (Calvani et al., 2021).

Strategie di intervento per un apprendimento longlife e la prevenzione della dispersione scolastica implicita

L'analisi dei dati, precedentemente discussa, relativa alle opinioni degli studenti in merito alla didattica e alle proposte di prevenzione della dispersione implicita, trova puntuale conferma nella letteratura scientifica. Le criticità lamentate dagli studenti, infatti, si allineano con i fattori determinanti del fenomeno evidenziati dalla ricerca pedagogica.

È fondamentale sottolineare che la dispersione implicita non è riconducibile a una singola causa, ma piuttosto a una molteplicità di fattori interconnessi. Comprenderli è fondamentale per sviluppare strategie efficaci per contrastare questo fenomeno.

Un fattore determinante è rappresentato dall'obsolescenza dei curricula scolastici. In molti casi, i programmi di studio non riescono ad adattarsi tempestivamente alle esigenze in continua evoluzione del mondo del lavoro e della società, generando una discrepanza tra le competenze acquisite dagli studenti e quelle richieste dal contesto professionale e sociale. In questo contesto, Dewey (2014), con la sua enfasi sull'importanza di un'educazione che prepari gli studenti al mondo del lavoro, criticava la tradizionale trasmissione di nozioni astratte. Parallelamente, Ausubel (1968) sottolineava l'importanza dell'apprendimento significativo, evidenziando come l'acquisizione di nuove conoscenze debba essere saldamente ancorata alle strutture cognitive preesistenti dello studente. Un curriculum che non tenga conto di questi principi non solo ostacola l'acquisizione di competenze, ma può anche minare la motivazione degli studenti e la loro percezione dell'utilità dell'istruzione, favorendo l'insorgere di forme di dispersione scolastica sia implicita che esplicita (Batini, 2023).

Le metodologie didattiche adottate in molti contesti educativi possono rappresentare un ulteriore fattore scatenante della dispersione implicita. Approcci didattici tradizionali, basati sulla trasmissione passiva di nozioni e sulla memorizzazione, spesso non favoriscono lo sviluppo di competenze trasversali, quali il pensiero critico, la capacità di problem solving, la creatività. Freire (1968), con la sua "pedagogia degli oppressi", criticava l'educazione "bancaria", in cui gli studenti sono considerati contenitori da riempire di informazioni, promuovendo invece un'educazione dialogica e partecipativa che stimoli la coscienza critica e l'emancipazione. Un curriculum che si discosta da questi principi rischia di produrre studenti che, pur avendo completato il percorso di studi, non hanno sviluppato le competenze per apprendere in un'ottica lifelong (Batini, 2022).

I sistemi di valutazione adottati possono anch'essi contribuire alla dispersione implicita. Modalità di valutazione che si concentrano prevalentemente sulla verifica della memorizzazione di informazioni, piuttosto che delle abilità e delle competenze sviluppate, possono portare a una valutazione distorta del reale livello di formazione degli studenti. A tal proposito, Visalberghi (1955) ha evidenziato la necessità di superare la tradizionale valutazione sommativa a favore di quella formativa, in grado di fornire feedback continui e personalizzati agli studenti. Questa visione è in linea con le riflessioni di Scriven (1967), che evidenziava la necessità di una valutazione che fosse principalmente utile per prendere decisioni informate sull'efficacia delle progettazioni didattiche. In assenza di pratiche di *formative assessment*, i percorsi formativi rischiano di portare alla situazione in

cui gli studenti conseguono titoli di studio senza aver effettivamente acquisito le competenze associate ad essi (Scierri, 2024).

Le disuguaglianze socioeconomiche rappresentano un fattore di rischio significativo per la dispersione implicita. Studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati possono avere minori opportunità di accesso a risorse educative di qualità, a supporto didattico e a esperienze formative extracurricolari. Inoltre, fattori come la povertà educativa ed economica, la mancanza di accesso a tecnologie e la necessità di conciliare lo studio con attività lavorative possono influire negativamente sul rendimento scolastico e sulla motivazione allo studio (Ricci, 2023).

La mancanza di personalizzazione dei percorsi formativi rappresenta un ulteriore fattore della dispersione implicita. Gardner (2002) ha evidenziato l'importanza di riconoscere e valorizzare le diverse forme di intelligenza e i differenti stili di apprendimento (Sternberg, 1996; Miller, 1987; Kolb, 1976), sottolineando la necessità di un'educazione che si adatti alle caratteristiche individuali degli studenti. Sistemi educativi che non tengono conto delle differenze individuali tra gli studenti, dei loro interessi e delle loro aspirazioni, possono portare a disimpegno e a demotivazione (Batini, 2023; Baldacci, 2005).

Sulla base delle evidenze discusse in precedenza, e in linea con le indicazioni della letteratura scientifica, si individuano una serie di azioni da avviare a livello scolastico, incentrate sulla revisione dei curricula, per contrastare efficacemente la dispersione implicita e promuovere un apprendimento significativo.

In primo luogo, l'orientamento dei curricula verso un apprendimento basato sulle competenze si configura come un imperativo, in linea con i documenti di indirizzo delle istituzioni scolastiche (Jia et al., 2022; Mura, 2005). La Raccomandazione Europea 2018 (1) enfatizza la necessità di sviluppare competenze che consentano ai cittadini di partecipare attivamente alla società e di affrontare le transizioni del mercato del lavoro. Analogamente, le Indicazioni Nazionali 2025, in continuità con quelle precedenti (2012) e i Nuovi Scenari 2018 (2), definiscono un quadro di riferimento in cui "finalità principale della scuola è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti" (I.N., 2025, p. 10).

In secondo luogo, l'integrazione delle tecnologie digitali si configura come un elemento imprescindibile per il rinnovamento dei curricula, in conformità con le direttive del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) (3) e con il sostegno finanziario del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) (4). Le tecnologie digitali offrono strumenti potenti per personalizzare l'apprendimento, favorire la collaborazione, stimolare la creatività e sviluppare competenze digitali. Tuttavia, è fondamentale che la loro integrazione sia guidata da una solida visione pedagogica, evitando un utilizzo meramente strumentale e massimizzando il potenziale dei *device* per l'innovazione didattica (Rivoltella & Rossi, 2019).

In terzo luogo, l'apprendimento esperienziale (Dewey, 2014) deve assumere un ruolo centrale nei curricula, al fine di promuovere un apprendimento significativo. Tale

approccio può essere implementato attraverso attività di laboratorio, progetti, simulazioni, stage e tirocini (Colombo, 2010).

Infine, la personalizzazione dei percorsi formativi si configura come un elemento chiave per contrastare la dispersione implicita. I curricula devono essere strutturati in modo flessibile e modulare, consentendo agli studenti di selezionare percorsi formativi rispondenti alle loro specifiche esigenze e potenzialità. Tale personalizzazione può essere attuata attraverso l'adozione di strumenti di valutazione formativa, l'offerta di attività di recupero per gli studenti in difficoltà e di attività di potenziamento per coloro con elevate potenzialità, e le attività di orientamento che supportano gli studenti nella scelta del percorso di studi più adatto alle loro attitudini e aspirazioni (Scierri, 2024).

Le proposte di intervento, delineate in precedenza, trovano riscontro concreto nelle strategie già implementate a livello nazionale, con il PNRR che ha stanziato 1,3 miliardi di euro a favore degli Istituti Tecnici Superiori (ITS), al fine di rafforzare la formazione tecnica e professionale. I decreti attuativi, emanati nel 2023 (5), rappresentano ulteriori azioni strategiche che hanno permesso il finanziamento di laboratori, percorsi formativi, attività di orientamento e formazione per i docenti. Tali interventi stanno producendo risultati incoraggianti, come dimostrato dai dati Invalsi 2024, che evidenziano una significativa riduzione della dispersione scolastica, sia implicita (6,6%) che esplicita (10,5%) (Istat, 2024).

Tali evidenze sottolineano la necessità di proseguire con determinazione lungo questa traiettoria, intensificando gli sforzi e promuovendo un impegno sinergico e coordinato da parte di tutti gli attori del sistema educativo. Docenti e DS, *in primis*, rivestono un ruolo fondamentale nell'attivare e coordinare strategie atte a garantire pari opportunità educative. I docenti, attraverso una didattica personalizzata e un rapporto empatico con gli studenti, possono intercettare tempestivamente segnali di disagio e attivare interventi di supporto. I DS, creando un ambiente inclusivo e promuovendo la collaborazione tra i vari attori della comunità scolastica, assicurano la disponibilità delle risorse necessarie e percorsi di orientamento efficaci. La collaborazione tra queste due figure è cruciale per il successo delle iniziative di contrasto alla dispersione.

La famiglia, primo contesto di apprendimento e socializzazione, esercita un impatto significativo. Un ambiente familiare caratterizzato da sostegno affettivo, coinvolgimento attivo e aspettative realistiche favorisce lo sviluppo dell'autostima e della resilienza, fungendo da fattore protettivo contro le difficoltà scolastiche (Batini & Bartolucci, 2016).

Gli enti locali, grazie alla loro vicinanza al territorio, possono implementare politiche educative inclusive, ridurre le disuguaglianze socioeconomiche, promuovere la collaborazione tra scuola, famiglia e territorio, e monitorare l'efficacia degli interventi (Bramanti & Odifreddi, 2006).

Inoltre, le associazioni del Terzo settore (ad es. Maestri di Strada Onlus, Ariete Onlus, Antes Onlus) fungono da ponte tra scuola e territorio, offrendo supporto attraverso attività di tutoraggio, laboratori e progetti di orientamento (Sicurello, 2024). Le imprese (ad es. Con i bambini. Impresa sociale), attraverso opportunità di alternanza scuola-lavoro e sostegno all'orientamento, contribuiscono all'acquisizione di competenze pratiche (Colombo, 2010). I centri di formazione professionale, infine, offrono percorsi

personalizzati a studenti a rischio di dispersione, fornendo competenze spendibili nel mondo del lavoro.

È fondamentale sottolineare che l'efficacia delle azioni introdotte da questi attori dipende dalla capacità di creare sinergie e di lavorare in rete.

Conclusioni

L'analisi condotta ha evidenziato l'urgenza di una revisione profonda del sistema educativo italiano, con particolare riferimento ai curricula scolastici, in un'ottica di *lifelong learning* (UE, 1995). La dispersione implicita, fenomeno latente e insidioso, rappresenta una sfida complessa che richiede un approccio sistemico e multidimensionale, esteso lungo tutto l'arco della vita. La tesi centrale di questo lavoro, ovvero la necessità di ripensare i curricula in chiave di innovazione e cambiamento, si fonda sulla consapevolezza che l'attuale modello didattico, ancorato a logiche trasmissive e nozionistiche, non sia in grado di rispondere alle esigenze degli studenti e alle sfide del mondo contemporaneo, caratterizzato da rapidi cambiamenti.

La riflessione finale sull'impatto a lungo termine di un cambiamento di paradigma nell'istruzione evidenzia come esso non si limiti a migliorare il rendimento scolastico, ma contribuisca a formare cittadini consapevoli, responsabili e capaci di apprendere e adattarsi continuamente alle sfide del futuro. Un sistema educativo capace di contrastare la dispersione implicita e di promuovere un apprendimento significativo rappresenta un investimento sul capitale umano, sulla coesione sociale e sullo sviluppo sostenibile del Paese (Asquini, 2018). La revisione dei curricula, pertanto, non è solo una necessità urgente, ma anche un'opportunità per costruire una società più giusta, equa e prospera, in cui l'apprendimento permanente sia un diritto e una realtà per tutti.

Note

- (1) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- (2) <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- (3) <https://www.mim.gov.it/scuola-digitale>
- (4) <https://www.normattiva.it/esporta/attoCompleto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2023-02-24&atto.codiceRedazionale=23G00022>
- (5) Si fa riferimento ai seguenti decreti attuativi: D.M. n. 87/2023 ha sancito la costituzione e il funzionamento del Comitato Nazionale ITS Academy, organo preposto al coordinamento e alla *governance* del sistema; D.M. n. 88/2023 ha fornito indicazioni operative in merito alle prove di verifica finale, alla composizione delle commissioni esaminatrici e alle modalità di remunerazione dei commissari; D.M. n. 129879/2023 ha delineato le indicazioni per l'attuazione della linea di investimento e delle attività connesse al potenziamento dell'offerta formativa degli ITS Academy.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson.
- Batini, F. (2014). *Dropout*. Fuorionda.

Batini, F. (2022). Fighting implicit early school leaving through reading aloud. *Q-Times*, XIV(2), 338-353. DOI: 10.14668/QTimes_14227.

Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercAzione*, 15(1), 19-31. <https://doi.org/10.32076/RA15101>

Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.

Batini, F., & Giusti, S. (2015). *Non lavoro, non studio, non guardo la Tv*. Pensa Multimedia.

Benvenuto, G., & Sposetti, P. (2005). *Contrastare la dispersione scolastica. azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*. Anicia.

Bramanti, A., & Odifreddi, D. (2006). *Capitale umano e successo formativo. Strumenti strategie, politiche*. Franco Angeli.

Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Erickson.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Decreto Ministeriale 8 novembre 2011, n. 129879. *Piano Nazionale Di Ripresa E Resilienza Missione 4: Istruzione E Ricerca Componente 1 – Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università Investimento 1.5: Sviluppo del sistema di formazione professionale terziaria (ITS). “Potenziamento dell’offerta formativa degli ITS Academy”*.

Decreto Ministeriale 17 maggio 2023, n. 87. *Disposizioni in merito alla costituzione e al funzionamento del Comitato Nazionale ITS Academy, nonché definizione dei criteri e modalità di partecipazione dei rappresentanti delle regioni designati dalla Conferenza delle regioni e delle province autonome*.

Decreto Ministeriale 17 maggio 2023, n. 88. *Disposizioni in merito ai criteri e alle modalità per la costituzione e i compensi delle commissioni delle prove di verifica finale delle competenze acquisite da parte di coloro che hanno seguito con profitto i percorsi formativi degli Istituti tecnologici superiori (ITS Academy); alle indicazioni generali per la verifica finale delle competenze acquisite e per la relativa certificazione, nonché ai modelli di diploma di specializzazione per le tecnologie applicate e il diploma di specializzazione superiore per le tecnologie applicate ai sensi degli articoli 6, comma 2, e 5, comma 2 della legge 15 luglio 2022, n. 99*.

Dell’Anna, S., & Ianes, D. (2021). Prevenire la disaffezione scolastica, l’insuccesso e l’abbandono. I progetti FSE “Last Round” ed “Energy Start”. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 21(2), 93-105. <https://doi.org/10.36253/form-11318>

Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Raffaello Cortina.

Frabboni, F., & Baldacci, M. (2004). *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica* (Vol. 12). FrancoAngeli.

Freire, P. (2022). *La pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele.

Gardner, H. (2002). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell’intelligenza*. Feltrinelli.

Gragnaniello, D. (2024). La dispersione scolastica: una ricerca empirica per la prevenzione. In A. La Marca, G. Moretti & I. Vannini (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 270-295). PensaMultiMedia.

- Invalsi. Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2024). *Rapporto Invalsi 2024*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica (2024). <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>
- Jia, Y., Hou, Z. J., & Shen, J. (2022). *Adolescents' Future Time Perspective and Career Construction*. Career.
- Kolb, D. A. (1976). *The learning style inventory: technical manual*. McBer.
- Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti & C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 129-183). Pensa MultiMedia.
- Miller, A. (1987). Cognitive styles: an integrated model. *Educational Psychology*, 7(4), 251-268.
- MIUR. Ministero della Pubblica Istruzione (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- MIUR. Ministero della Pubblica Istruzione (2021). *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*. https://miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>
- Mura, A. (2005). Orientamento formativo e azione didattica. In A. Mura (Ed.), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 79-114). FrancoAngeli.
- Ricci, R. (2023). La dispersione scolastica e la povertà educativa. *Nuova Secondaria*, XLI(2), 124-134.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE.
- Rivoltella, C. & Rossi, G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson.
- Scierri, I. D. M. (2024). Beyond formative assessment: construction and validation of the Teachers' Assessment Strategies Scale (StraVI). *Formazione & Insegnamento*, 22(1), 97-108. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_11
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Rand Mc Nally.
- Sicurello, R. (2024). *Preventing school dropout and early leaving from education and training: a school for any and everyone*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII(1), 115-128. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-11>
- Stenhouse, L. (1985). Case Study Methods. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies* (pp. 49-53). Pergamon Press.
- Sternberg, R. J. (1996). *Stili di pensiero: Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*. Erickson.

UE. Commissione Europea (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF>

Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo formativo*. Edizioni di Comun