

**CONTRIBUTO TEORICO**

## Le politiche educative e formative funzionali alle sfide della dispersione implicita.

## Educational and training policies functional to the challenges of school dropout.

Milena Pomponi, Università degli Studi Roma Tre e Università degli Studi Niccolò Cusano.

**ABSTRACT ITALIANO**

Il contributo offre riflessioni in riferimento alla natura e all'impatto dei fenomeni dell'analfabetismo funzionale, dell'analfabetismo di ritorno e della dispersione implicita. Nello specifico, in relazione alla dispersione scolastica implicita, si analizza l'Investimento 1.4: *Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali*, che ha l'obiettivo di ridurre i divari di apprendimento e il fenomeno della dispersione scolastica all'interno dei diversi territori del Paese. Le azioni di questo investimento rappresenterebbero un elemento valoriale in quanto prevedono il potenziamento delle competenze di base per gli alunni che non raggiungono il livello di competenze minime in italiano, matematica e inglese, sulla base delle rilevazioni annuali dell'INVALSI.

**ENGLISH ABSTRACT**

The paper offers reflections on nature and the impact of functional illiteracy, returning illiteracy and implicit early school leaving. Specifically, in relation to the implicit school dropout, we analyze the Investment 1.4: *Extraordinary intervention aimed at reducing territorial disparities*, which aims to reduce learning gaps and the phenomenon of school dropout within the different territories of the country. The actions of this investment represent a value element as they provide for the enhancement of basic skills for pupils who do not reach the minimum level of skills in Italian, mathematics and English, based on the annual surveys of INVALSI.

### Introduzione

I fenomeni di analfabetismo funzionale, analfabetismo di ritorno e dispersione implicita sono correlati in maniera significativa al diritto allo studio tutelato nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (art.26), la carta fondamentale dell'ONU, e nella Costituzione Italiana (art. 24). Tali fenomeni rappresentano elementi di criticità nell'ambito del processo evolutivo dell'individuo, in termini di educazione, istruzione e formazione. All'interno del processo di crescita l'individuo deve essere inteso come una persona e un professionista, il quale, in virtù della complessità che caratterizza la scuola e più in generale la nostra società, è chiamato a sviluppare competenze virtuose nell'ottica di una cittadinanza compartecipata, attiva e democratica.

In considerazione di quest'ultima affermazione la scuola è deputata a garantire il diritto allo studio in termini di sviluppo di tali competenze e della persona nella sua interezza: nell'esplicitare il mandato istituzionale è chiamata a promuovere un'offerta formativa piena di elementi di qualità volti al successo formativo di tutti/e gli/le studenti/esse.

A riguardo sarebbero auspicabili investimenti delle politiche istituzionali scolastiche volti a favorire il dialogo tra la scuola e la ricerca educativa, anche attraverso la promozione di progetti di ricerca-formazione, R-F, (Asquini, 2018), per un significativo sviluppo-apprendimento professionale (Calvert, 2016) sensibile alla prevenzione e al contrasto dei fenomeni sopra enunciati.

È utile, prima di proseguire, chiarire i termini principali in merito alle riflessioni riguardanti gli interventi delle politiche scolastiche e fornire una distinzione di tali fenomeni che abbracciano tutto l'arco della vita e si manifestano in modo diverso.

L'espressione "analfabetismo funzionale", chiamato anche "illetteratismo", indica l'incapacità di una persona nell'usare in modo efficiente le abilità di lettura, scrittura e calcolo nelle varie situazioni della vita quotidiana, sia professionali che sociali. Si tratta di un concetto molto dinamico e complesso che non viene delineato in maniera assoluta poiché, esso, viene ridefinito in base allo sviluppo di una società secondo diversi elementi di distinzione, quali possono essere la tipologia di cultura e/o il periodo storico. Si tratta di un concetto relativo e interpretato in funzione del contesto di riferimento, infatti, secondo l'UNESCO il "funzionalmente analfabeta" è una persona incapace di svolgere tutte le attività per le quali l'alfabetizzazione risulta necessaria nell'interesse della comunità.

L'espressione "analfabetismo di ritorno" indica il fenomeno secondo cui un adulto perde le competenze di lettura e scrittura che aveva acquisito a scuola a causa del mancato esercizio. In senso più ampio, attualmente, l'espressione "analfabetismo di ritorno" viene anche usata per indicare la perdita di competenze anche più elevate rispetto a quelle relegate alla lettura o alla scrittura, che tendono a deteriorarsi se non vengono esercitate regolarmente.

A livello europeo, quote significative di adulti non possiedono competenze alfabetiche e numeriche di base, limitando le loro opportunità lavorative e di partecipazione sociale (UNESCO, 2024). Nello specifico riguardo all'Italia, il rapporto OCSE 2024 colloca il 35% degli adulti italiani tra i 16 e i 65 anni nella categoria degli analfabeti funzionali perché presenta competenze di lettura limitate. Si tratta di persone che, pur sapendo leggere e scrivere, incontrano difficoltà nella comprensione e nell'uso di informazioni scritte, con ripercussioni sulla loro capacità di accedere ai servizi, gestire situazioni burocratiche e affrontare il mondo del lavoro. Contestualmente questa "categoria" ottiene punteggi pari o inferiori al Livello 1 nelle competenze matematiche, segnalando difficoltà nella risoluzione di problemi pratici e nella gestione delle finanze personali (OCSE, 2024).

L'analfabetismo di ritorno ha un impatto importante verso la qualità della democrazia, in quanto riduce la capacità dei cittadini di comprendere le informazioni politiche, valutare criticamente le fonti e prendere decisioni consapevoli.

La "dispersione implicita" rappresenta il mancato conseguimento degli apprendimenti e delle competenze previsti/e nell'intero percorso scolastico sino al termine della scuola secondaria di secondo grado (INVALSI, 2021; INVALSI, 2022). Questo tipo di dispersione si distingue da quella esplicita perché interessa tutti/e gli/le studenti/esse che rimangono all'interno del percorso educativo e formativo sino al compimento dell'istruzione secondaria di secondo grado, conseguono il titolo di studio ma non sviluppano le abilità e

le competenze di base significative e funzionali alla vita e al lavoro, che consentono dunque di esercitare efficacemente la cittadinanza (Batini, 2023). Nel 2024, in Italia il tasso di dispersione implicita si attesta al 6,6%, evidenziando una lieve diminuzione rispetto agli anni precedenti, che, tuttavia, non è soddisfacente per colmare il gap educativo in relazione agli altri Paesi Europei. Nel Nostro Paese infatti l'evoluzione del fenomeno conosce nel tempo un rilevante recupero: esso, nel 1992 era al 37,5%, nel 2002 raggiunge il 24%, nel 2012 scende al 17,3% e diminuisce all'11,5% (Eurostat, 2022; Istat, 2023). Questi dati dimostrano che negli ultimi 20-30 anni l'Italia ha conseguito dei risultati importanti nella lotta alla dispersione scolastica, ma, nonostante i progressi, i livelli di questo fenomeno rimangono ancora troppo alti e disomogenei in tutto il territorio Nazionale. Mentre alcune Regioni del Nord Italia vantano tassi di abbandono inferiori al 10%, le Regioni del Sud e le Isole registrano percentuali allarmanti, ad esempio in Sicilia l'abbandono scolastico si attesta al 21,1%, in Puglia al 17,6%, in Campania al 16,4% e in Calabria al 14% (Ibidem).

Tale disparità territoriale evidenzia uno svantaggio molto accentuato che riflette le difficoltà socio-economiche di alcune aree del paese e la necessità di interventi mirati.

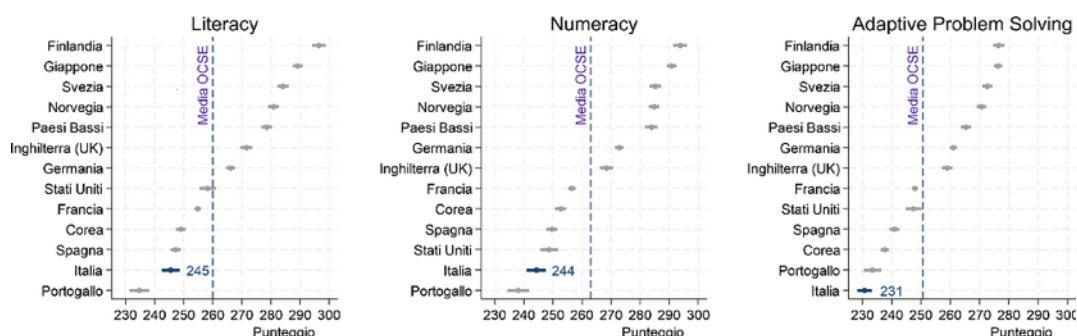
### **Fenomenologia: analfabetismo funzionale, di ritorno e dispersione implicita. Impatti sociali.**

L'analfabetismo funzionale, l'analfabetismo di ritorno e la dispersione implicita rappresentano dunque fenomeni che attraversano l'intero arco della vita, influenzando profondamente la capacità degli individui di partecipare attivamente all'interno della società e al mondo del lavoro.

L'impatto di tali fenomeni coinvolge la sfera individuale e contestualmente il tessuto sociale, economico e democratico dell'Italia e dell'Europa, infatti gli studi più recenti evidenziano come questi problemi non solo abbiano implicazioni culturali ed educative, ma costituiscano anche un ostacolo allo sviluppo economico e alla coesione sociale (UNESCO, 2024).

Le rilevazioni OCSE-PIAAC, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, ad esempio, evidenziano che tra gli adulti italiani, quasi un terzo, sono illetterati funzionali, vale a dire, faticano a comprendere e utilizzare informazioni scritte nella vita quotidiana, limitando la propria autonomia e capacità decisionale (OECD, 2023).

Negli anni 2022-2023, l'Indagine sulle competenze degli adulti, nei domini di *literacy*, *numeracy* e *problem solving*, ha coinvolto un campione di età compresa tra 16 e 65 anni, in 31 Paesi ed economie. In Italia, gli adulti di età tra i 16 e i 65 anni hanno ottenuto, in media, 245 punti in *literacy* (inferiore alla media OCSE), 244 punti in *numeracy* (inferiore alla media OCSE) e 231 punti in *adaptive problem solving* (inferiore alla media OCSE), (Figura 1). Tenendo in considerazione in modo congiunto i tre domini, il 26% degli adulti in Italia (media OCSE: 18%) ha ottenuto un punteggio pari o inferiore al livello 1.

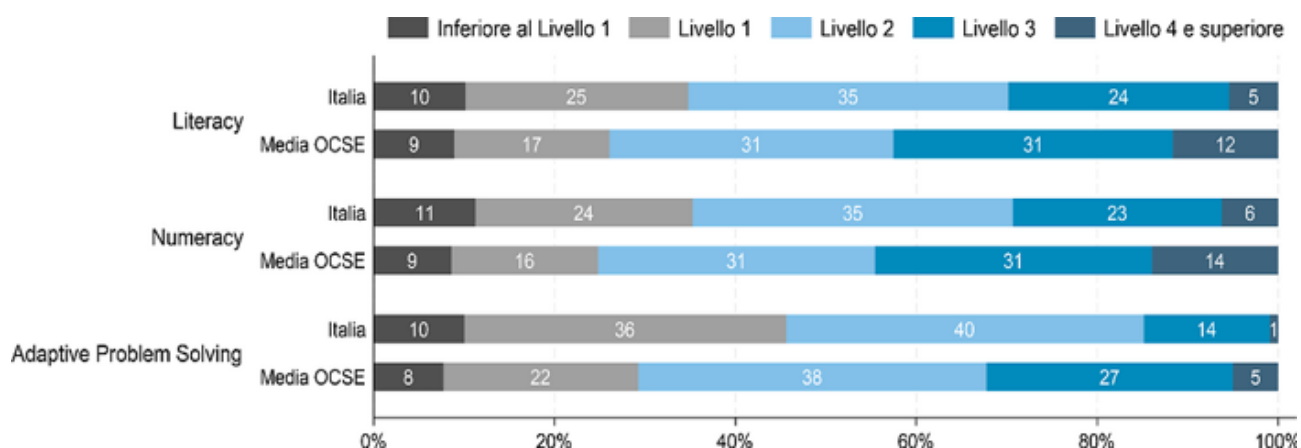


**FIG. 1: PUNTEGGIO MEDIO IN LITERACY, NUMERACY E ADAPTIVE PROBLEM SOLVING. ITALIA E MEDIA OCSE, CONFRONTO CON UNA SELEZIONE DI PAESI/ECONOMIE. I PAESI MESSI A CONFRONTO INCLUDONO I PAESI E LE ECONOMIE CON I PIÙ ALTI PUNTEGGI DI COMPETENZA E QUELLI/E PIÙ AMPI/E IN TERMINI DI POPOLAZIONE ADULTA (16-65 ANNI). LE LINEE ORIZZONTALI CHE SI ESTENDONO OLTRE GLI INDICATORI RAPPRESENTANO UNA MISURA DELL'INCERTEZZA ASSOCIATA ALLE STIME MEDIE (L'INTERVALLO DI CONFIDENZA È DEL 95%). FONTE: [TABELLA A.2.1](#), OECD, 2023.**

In particolare, in *literacy* come accennato nell'introduzione, il 35% degli adulti (media OCSE: 26%) ha ottenuto un punteggio pari o inferiore al livello 1, vale a dire che hanno una ridotta competenza. All'estremità, il 5% degli adulti (media OCSE: 12%) ha ottenuto un punteggio di livello 4 o 5 e sono considerati *high performer*, (Figura 2).

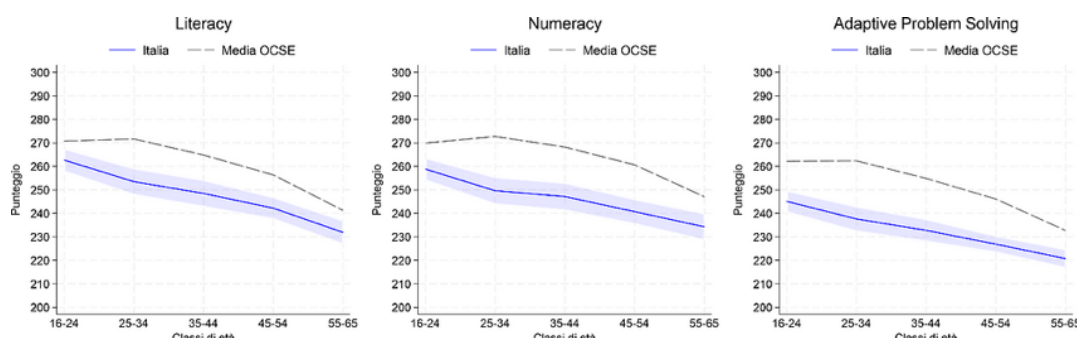
In *numeracy*, il 35% degli adulti (media OCSE: 25%) ha ottenuto un punteggio pari o inferiore al livello 1. All'opposto, il 6% degli adulti (media OCSE: 14%) ha ottenuto un punteggio di livello 4 o 5 e sono considerati *high performer*, (Figura 2).

Nel *problem solving adattivo* (*Adaptive Problem Solving – APS*), il 46% degli adulti (media OCSE: 29%) ha ottenuto un punteggio pari o inferiore al livello 1. Circa l'1% degli adulti (media OCSE: 5%) ha ottenuto un punteggio di livello 4 (Figura 2).



**FIG. 2: PERCENTUALE DI ADULTI PER LIVELLO DI COMPETENZA IN LITERACY, NUMERACY, ADAPTIVE PROBLEM SOLVING. ITALIA E MEDIA OCSE (LE PERCENTUALI POSSONO DISCOSTARSI LIEVEMENTE RISPETTO AL 100 A CAUSA DELL'ARROTONDAMENTO). FONTE: [TABELLA A.2.2](#), OECD, 2023.**

In riferimento alle fasce di età, in Italia, gli adulti tra i 55-65 anni, hanno mostrato un minore livello di competenza in *literacy*, *numeracy* e *problem solving adattativo* (Figura 3) rispetto a quelli tra i 25-34 anni. In termini di *literacy*, gli adulti tra i 55 e i 65 anni hanno ottenuto 22 punti in meno rispetto agli adulti di 25-34 anni (media OCSE: 30 punti in meno). In tal senso, risulterebbe interessante analizzare le cause delle differenze dei punteggi di competenze tra adulti più maturi ed i giovani al fine di ragionare su possibili interventi specifici sia a livello di politiche istituzionali che di politiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014). Riguardo ai giovani adulti, ancora iscritti alla scuola dell'obbligo oppure che hanno completato solo da poco tempo il loro percorso di istruzione iniziale, i risultati dell'indagine sulle competenze degli adulti integrano quelli delle valutazioni realizzate a scuola e forniscono informazioni utili sulla qualità dei sistemi di istruzione. In Italia, i giovani adulti di età compresa tra 16 e 24 anni hanno ottenuto in media 263 punti in *literacy* (inferiore alla media OCSE), 259 punti in *numeracy* (inferiore alla media OCSE) e 245 punti nel *problem solving adattativo* (inferiore alla media OCSE) (Figura 3).



**FIG. 3: PUNTEGGIO MEDIO IN LITERACY, NUMERACY E ADAPTIVE PROBLEM SOLVING, PER CLASSI DI ETÀ. ITALIA E MEDIA OCSE. PUNTEGGIO MEDIO IN LITERACY, NUMERACY E ADAPTIVE PROBLEM SOLVING, PER CLASSI DI ETÀ. FONTE: [TABELLA A.2.4](#), OECD, 2023.**

Nello specifico di *literacy* e *numeracy*, le persone con competenze limitate, pertanto, hanno più probabilità di vivere situazioni di disagio economico, di incontrare maggiori difficoltà nell'accesso a un'occupazione stabile e di partecipare meno alla vita politica e sociale.

Il basso livello di alfabetizzazione, potrebbe essere associato a un maggiore rischio di povertà e di esclusione sociale, in termini di ineguale distribuzione di risorse e contestualmente di riproduzione delle disuguaglianze sociali (Bourdieu & Richardson, 1986; Bourdieu, 2018), e a un minore accesso ai servizi sanitari e partecipazione politica. (OECD, 2012; 2022; UNESCO, 2024).

Affrontare questi fenomeni richiede un approccio integrato che combini politiche educative efficaci, programmi di apprendimento permanente e strategie di inclusione digitale, volte a creare degli spazi *horsménace* (Freire, 2002) all'interno dei quali le persone possano sentirsi accolte in termini di attenzione ai loro bisogni e di valorizzazione delle loro potenzialità, secondo una prospettiva di *life long learning* (Alberici, 2002) e *life wide learning* (Margiotta, 2014) con l'intento di garantire il diritto fondamentale all'istruzione e alla formazione.

Nello specifico occorre agire in tutti quei contesti che costituiscono la rete di supporto alla crescita e allo sviluppo della persona nella sua interezza, al fine di ridurre la carenza di stimoli e di risorse che impatta negativamente sulla formazione delle competenze sociali, cognitive ed emotive delle persone.

Alla luce di quanto affermato i fenomeni di analfabetismo funzionale, analfabetismo di ritorno e di dispersione implicita sono molto complessi e multifattoriali: affrontare queste tematiche implica individuarne le cause, che sono molteplici e non riconducibili a un solo ambito, e l'impatto, che impone uno sguardo sui contesti familiari e sociali, oltre che sulla specifica realtà scolastica.

### Politiche nazionali e PNRR

In questa prospettiva, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), nell'ambito della Missione 4, Componente 1, *Istruzione e ricerca*, offre alcuni strumenti con l'obiettivo di affrontare criticità in relazione all'insuccesso scolastico e di conseguenza alla dispersione implicita.

Nello specifico l'Investimento 1.4: *"Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali"* ha l'obiettivo di ridurre i divari di apprendimento e il fenomeno della dispersione scolastica all'interno dei diversi territori del Paese.

Tali divari devono essere gestiti secondo un'ottica di sistema che il PNRR affronta con l'insieme delle riforme e degli investimenti, in quanto sia gli esiti di apprendimento che l'abbandono scolastico sono correlati alla dimensione infrastrutturale (sulla quale incidono gli investimenti, per esempio, per l'edilizia scolastica), all'orientamento e alla qualità dell'insegnamento e contestualmente sono connessi alle riforme e alla formazione dei dirigenti scolastici e dei docenti.

**TAB. 1: CRITERI RIPARTIZIONE RISORSE € 500.000.000,00**

CRITERI	RISORSE
tasso di uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione nella fascia di età 18-24 anni. Fonte: indice ELET – <i>Early Leavers from Education and Training</i> .	65% delle risorse
numero di studentessi/esse delle scuole secondarie di primo e secondo grado della regione di riferimento.	20% delle risorse
tasso di presenza della popolazione straniera.	5% delle risorse
tasso di popolazione priva di diploma di scuola secondaria nella fascia d'età tra i 25 e i 64 anni.	5% delle risorse
tasso di famiglie con cinque o più componenti.	5% delle risorse

Questo Investimento del PNRR comporta il potenziamento delle competenze di base per gli alunni, i quali non raggiungono il livello di competenze minime in italiano, matematica e inglese, sulla base delle rilevazioni annuali dell'INVALSI. Esso (l'investimento) implica il potenziamento delle politiche volte alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica e al rafforzamento dell'inclusione degli alunni con disabilità e degli alunni con bisogni educativi speciali.



In particolare, risultano interessanti le azioni esplicitate, mediante il D.M. 170 del 2022, per la contestualizzazione di questo Intervento, che coinvolge le scuole secondarie di primo e secondo grado al fine di garantire la realizzazione di iniziative volte alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica.

In riferimento all’attenzione ai *divari territoriali*, le risorse, pari ad € 500.000.000,00, sono ripartite su base regionale secondo diversi criteri (Tabella 1), relativi a pesi ponderali calcolati sugli ultimi dati Istat disponibili a livello regionale.

In questa prospettiva, prestando attenzione alle esigenze e alle risorse territoriali, sono presenti ulteriori distinzioni riguardo alla ripartizione delle risorse economico-finanziarie. La distinzione, infatti, riguarda rispettivamente la Regione Valle d’Aosta, le Province autonome di Trento e Bolzano e le Regioni del Mezzogiorno, rispetto alle quali cambiano i criteri (Tabella 2 e Tabella 3) relativi a pesi ponderali.

**TAB. 2: CRITERI RIPARTIZIONE RISORSE € 500.000.000,00  
REGIONE VALLE D’AOSTA E LE PROVINCE AUTONOME DI TRENTO E BOLZANO**

CRITERI	RISORSE
tasso di fragilità degli apprendimenti, c.d. “dispersione implicita” (percentuale di studenti che in entrambe le materie, italiano e matematica, ha conseguito un risultato molto basso). Fonte: INVALSI.	70% delle risorse
numero di studenti/esse iscritti nell’istituzione scolastica.	30% delle risorse

**TAB. 3: CRITERI RIPARTIZIONE RISORSE € 500.000.000,00  
TERRITORI DEL MEZZOGIORNO**

CRITERI	RISORSE
istituzioni scolastiche statali secondarie di primo e secondo grado.	quota complessiva di 51,16% delle risorse
istituzioni scolastiche statali secondarie di primo e secondo grado.	tutte le risorse assegnate alle regioni

L’attenzione è rivolta anche alle differenze dei tassi di percentuale della dispersione implicita, infatti le risorse sono assegnate alle istituzioni scolastiche statali secondarie di primo e secondo grado che abbiano registrato un tasso di fragilità degli apprendimenti, dispersione implicita, almeno pari o superiore all’8%, nel rispetto di *target* e *milestone* del PNRR.

A seguito del DM n. 170 del 2022, mediante il quale è stata ripartita la prima tranche di risorse, il Ministero dell’istruzione e del merito (MIM) ha assegnato alle istituzioni scolastiche, per il tramite del DM n. 19 del 2024, ulteriori risorse, pari a € 750.000.000,00, a valere sulla linea di investimento M4C1I.1.4.

Il recente Decreto Ministeriale contestualizza la decisione di esecuzione del Consiglio UE-CID relativa alla revisione del PNRR dell'Italia, secondo cui l'investimento ha la finalità di promuovere la realizzazione di attività di tutoraggio e formazione, anche mediante l'ausilio di una piattaforma online, per circa 820.000 giovani a rischio di abbandono scolastico e giovani che hanno già abbandonato la scuola.

All'interno del decreto in questione una novità importante riguarda la modifica, dei criteri di riparto (Tabella 4), di seguito presentati.

**TAB. 4: CRITERI RIPARTIZIONE RISORSE € 750.000.000,00**

CRITERI	RISORSE
percentuale di studenti con fragilità nelle competenze con un livello di competenze non superiore al secondo, ovvero con un risultato "molto debole" e "debole". Fonte: INVALSI, prove svolte al grado 8, grado 10 e grado 13.	30% delle risorse
percentuale di studenti con fragilità nelle competenze con un indice di status socio-economico-culturale (ESCS), che integra le variabili relative al grado d'istruzione dei genitori, alla loro professione, alle risorse educative e culturali di cui l'alunno può fruire a casa. Fonte: INVALSI.	25% delle risorse
numero di studenti effettivamente frequentanti ciascuna scuola. Fonte: anagrafe MIM e dati forniti dalla Regione Valle d'Aosta e dalle Province autonome di Trento e Bolzano.	25% delle risorse
percentuale di studenti che abbandonano gli studi in corso d'anno. Fonte: anagrafe MIM e dati forniti dalla Regione Valle d'Aosta e dalle Province autonome di Trento e Bolzano.	7,5% delle risorse
percentuale di studenti ripetenti. Fonte: anagrafe MIM e dati forniti dalla Regione Valle d'Aosta e dalle Province autonome di Trento e Bolzano.	7,5% delle risorse
percentuale di studenti frequentanti con disabilità. Fonte: anagrafe MIM e dati forniti dalla Regione Valle d'Aosta e dalle Province autonome di Trento e Bolzano.	2,5% delle risorse
percentuale di studenti frequentanti con cittadinanza non italiana. Fonte: anagrafe MIM e dati forniti dalla Regione Valle d'Aosta e dalle Province autonome di Trento e Bolzano.	2,5% delle risorse

La novità altresì interessante del recente Decreto risiede nell'assegnazione delle risorse complessive, pari a € 40.000.000,00, ai Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) (DPR n. 263/2012), ripartite per ciascun CPIA nella modalità presentata nella Tabella 5.

**TAB. 5: CRITERI RIPARTIZIONE PER I CPIA**

CRITERI	RISORSE
una quota fissa	pari a € 150.000,00
una quota variabile	in proporzione al numero degli studenti iscritti nei percorsi di primo e secondo livello. Fonte: anagrafe MIM
CPIA collocati nelle Regioni del Mezzogiorno	quota non inferiore al 40% di risorse.



L'importanza di questa novità, risiede nell'attenzione rivolta anche a un segmento di istruzione e formazione che coinvolge gli adulti, con l'intento di prestare cura alle azioni di prevenzione e contrasto in un'ottica sistemica intesa in un duplice senso, ovvero sia verso tutti i diversi segmenti che sostanziano il sistema di istruzione e formazione che verso tutte le tipologie di risorse economiche-finanziarie nonché risorse umane, strutturali e infrastrutturali.

### Proposte pedagogiche e approcci sistemici

I principali obiettivi degli interventi attuati dalle istituzioni scolastiche, come accennato, riguardano il potenziamento delle competenze di base a partire dal primo ciclo, con particolare attenzione agli/lle alunni/e e agli/lle studenti/esse che presentano fragilità negli apprendimenti, con l'intento di prevenire l'insuccesso scolastico e dunque di contrastare la dispersione scolastica implicita.

Gli interventi si sostanziano di un approccio globale e integrato, che coinvolge in un'ottica di corresponsabilità tutti gli attori del sistema scolastico a più livelli e nel rispetto del proprio ruolo (Ministero, Istituzioni Scolastiche, Enti deputati alla formazione, Sindacati), finalizzato a valorizzare la motivazione e i talenti di ogni alunno/a-studente/essa.

Le azioni vengono attuate secondo un cronoprogramma pluriennale, nel rispetto dei *milestone* e dei *target* previsti dal PNRR, tenendo in considerazione diversi orientamenti: favorire il consolidamento delle esperienze territoriali, anche mediante scambi di buone pratiche fra docenti ed esperti e gemellaggi fra scuole per la disseminazione delle esperienze più efficaci; rafforzare l'offerta formativa con percorsi personalizzati di *mentoring* e di *tutoring*, sia in favore degli/lle alunni/e-studentessi/esse più fragili negli apprendimenti, sia in favore delle loro famiglie; assicurare altresì la continuità nelle fasi di transizione e di orientamento fra la scuola secondaria di primo e secondo grado, secondo un approccio di tipo longitudinale e preventivo dell'insuccesso scolastico.

In questa prospettiva risulta funzionale l'interrelazione di tutte le risorse presenti all'interno della scuola e del territorio e il miglioramento dell'approccio inclusivo nell'ambito della didattica curricolare ed extracurricolare mediante la promozione di interventi di personalizzazione dell'apprendimento.

Le istituzioni scolastiche beneficiarie delle risorse, pertanto, sono chiamate a promuovere delle attività di co-progettazione e cooperazione con la comunità territoriale, nel rispetto dell'autonomia scolastica (DPR n.275/1999) e dei *milestone* e *target* del PNRR, nonché la costituzione anche delle reti di scuole (art. 7, DPR n. 275/1999; art. 1, cc. 71, 72 L. 107/2015) al fine di garantire la massima efficacia degli interventi a livello territoriale.

Sarebbe importante, infatti, valorizzare la sinergia con le risorse territoriali sia istituzionali (servizi sociali e sanitari, del lavoro, della giustizia minorile, di orientamento e formazione professionale, etc.) che del volontariato e del terzo settore in un'ottica di compartecipazione, al fine di migliorare l'accesso al diritto allo studio per tutti/e gli/le studenti/esse. In tal senso sarebbe opportuno promuovere la progettazione e la realizzazione di opportunità di consolidamento e di potenziamento delle competenze

anche all'esterno della scuola, mediante una piena integrazione del percorso curricolare con le attività extracurricolari.

In un'ottica sistemica l'organizzazione di ciascuna istituzione scolastica beneficiaria delle risorse è chiamata a costituire un gruppo di lavoro per il coordinamento della prevenzione e del contrasto del fenomeno della dispersione, individuando uno o più docenti referenti, con il compito di rafforzare le politiche volte al miglioramento dell'organizzazione interna in chiave inclusiva e di gestire le relazioni con tutti gli altri attori coinvolti sul territorio.

Le esperienze di apprendimento si caratterizzano nell'essere attive, partecipative, personalizzate e flessibili e nell'adattarsi ai bisogni formativi e alle specificità cognitive di ciascuno/a studente/essa.

Nell'ambito dell'Investimento 1.4 sono state programmate, diverse iniziative di formazione rivolte sia ai dirigenti scolastici che agli insegnanti, quali sono: percorsi di mentoring, counseling e orientamento; percorsi di potenziamento delle competenze di base, di motivazione e accompagnamento; percorsi per il coinvolgimento delle famiglie; percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari; Team (gruppo di lavoro) per la prevenzione della dispersione scolastica.

Un'iniziativa interessante, correlata alle risorse dell'Investimento 1.4 del PNRR, è la realizzazione del progetto (ad ora è ancora in espletamento la fase di manifestazione di interesse) denominato *“OrientaMenti-Formazione dei docenti a supporto riduzione dei divari territoriali nelle scuole e del contrasto alla dispersione scolastica”* affidata all'INDIRE. Un'ulteriore iniziativa significativa, avviata nel 2023, è il progetto *Formazione sulle competenze di base*, anch'esso affidato all'INDIRE, finalizzato alla riduzione del divario relativo alle competenze alfabetiche e numeriche, *literacy* (lingua madre o di studio, lingua veicolare inglese) e *numeracy*, che prevede la realizzazione di un'attività di formazione e accompagnamento di docenti di italiano, matematica e inglese delle Scuole del Primo e del Secondo Ciclo. La formazione, inizialmente, è stata destinata alle scuole delle Regioni Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia ed è finalizzata a promuovere processi di miglioramento dell'azione didattica che ha come *focus* le difficoltà di apprendimento degli alunni.

Una recente esperienza significativa, in termini di buona pratica che “da voce” agli studenti, *student voice* (Grion & Cook-Sather, 2013; Grion & Dettori, 2015), e agli insegnanti, *teacher voice* (Gerstein, 2013), è il progetto “Ricomincio da Tre”, avviato nell'a.s. 2016 -2017 (durato otto anni) all'interno del territorio di Padova in collaborazione con il CPIA. Il progetto si propone quale sistema pedagogico inclusivo (Biasin & Boscaini, 2024), è rivolto ai giovani tra i 15 e i 18 anni che hanno abbandonato gli studi nel biennio dell'obbligo scolastico e ha l'obiettivo di garantire l'acquisizione delle competenze del primo ciclo di istruzione e l'inclusione sociale all'interno del gruppo classe. Il modello pedagogico, che sostanzia il percorso educativo di accompagnamento personalizzato (Ibidem), si sviluppa in circa venti azioni di lavoro che affrontano il tema della dispersione scolastica in un duplice senso: attraverso una collaborazione sinergica e trasversale caratterizzata da un dialogo costante tra la scuola e gli stakeholders interessati presenti sul territorio e mediante una proposta educativo-didattica-formativa interprofessionale e

multidisciplinare. Quest'ultima si sostanzia di una didattica attiva e laboratoriale, strutturata in attività di piccolo gruppo e in spazi anche *outdoor*, con l'intento di favorire il reinserimento scolastico e/o l'orientamento professionale. Nell'ambito dello sviluppo del progetto, in collaborazione con il Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova, è stata realizzata un'indagine quali-quantitativa per gli/le studenti/esse ed è stato somministrato un questionario per gli/le insegnanti. Le rilevazioni hanno evidenziato una serie di elementi, tra i quali si rilevano: dal punto di vista del profilo degli studenti/esse, le aree maggiormente ricorrenti di vulnerabilità al fine di pianificare interventi specifici; dal punto di vista degli insegnanti che hanno partecipato attivamente, l'impatto delle azioni realizzate al fine di individuare possibili cambiamenti in un'ottica di miglioramento.

Nella prospettiva delineata, dunque, un richiamo importante è rivolto al coinvolgimento attivo dei protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento, quali sono gli/le studenti/esse e contestualmente gli/le insegnanti, e ad una significativa contestualizzazione delle iniziative intraprese, rispetto alle quali potrebbero apportare importanti contributi la realizzazione di progetti di ricerca-formazione. Quest'ultima, intesa come ricerca situata e partecipata, potrebbe concorrere a ridurre le distanze tra la teoria e la prassi e incentivare la co-costruzione dello sviluppo-apprendimento professionale su fenomeni sin qui argomentati, attraverso la compartecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti, quali sono l'Istituzione Scolastica, l'Università e il Ministero, all'interno di un gruppo di lavoro-ricerca inter-istituzionale (Pomponi, 2023).

## Conclusioni e prospettive

Alla luce di quanto affermato, il sistema di istruzione e formazione sta ponendo attenzione nei confronti dell'insuccesso scolastico e della dispersione implicita mediante diversi interventi volti alla prevenzione e alla cura. In quest'ottica sarà interessante considerare *se e come*, le agenzie deputate all'istruzione e alla formazione quali sono principalmente il MIM e le istituzioni scolastiche, riescono/riusciranno a contestualizzare concretamente le iniziative in programma secondo una prospettiva sistemica, al fine di fornire risposte a sfide così complesse giustappunto della prevenzione e del contrasto all'insuccesso scolastico e alla dispersione implicita. In altre parole, si spera che l'impatto della realizzazione delle tante e diverse azioni in programma siano pregne di elementi di qualità volti alla riduzione della "distanza" tra gli intenti programmati e le azioni agite, al porre "radici" valoriali per nuove traiettorie della formazione iniziale e in servizio nonché per nuove prospettive culturali e sociali.

In particolare la formazione iniziale e in servizio dei dirigenti scolastici e degli insegnanti rappresenta un volano fondamentale per acquisire consapevolezza, ri-pensare e ri-orientare un sistema di istruzione e formazione centrato su elementi di qualità, intorno ai quali sono compartecipi e corresponsabili diversi attori, quali sono il Ministero, l'Università, gli Enti deputati alla formazione, Associazioni di settore e i Sindacati.

Inoltre la sperimentazione di pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014), mediante l'implementazione di modelli didattici collaborativi e metodi riflessivi-trasformativi, fondati su valori inclusivi (*Ibidem*) e su strategie metacognitive (Ianes, 2001) contribuirebbe a favorire situazioni di *re-engagement* scolastico (Vitale, 2017), in virtù del quale si

attenzione ai bisogni educativi e formativi e si valorizzano i potenziali talenti e le esperienze vissute nei contesti formali, non formali e informali (Crescenzo, 2023).

In tal senso sarebbe fondamentale ri-definire un nuovo rapporto orizzontale e sussidiario di corresponsabilità educativa tra scuola e comunità anche ottimizzando i Patti educativi, in un'ottica di *empowerment* di comunità (D'Addelfio & Costanza, 2024), fondamentali per la co-costruzione di collaborazioni sinergiche e significative.

All'interno di questa panoramica risulterebbe importante anche il ruolo della ricerca educativa: nello specifico sarebbe fondamentale che quest'ultima venisse considerata "interlocutore" privilegiato attraverso il quale affrontare il fenomeno della dispersione implicita secondo un approccio scientifico, ponendo attenzione all'analisi e interpretazione dei dati raccolti sul campo oltre che a quelli delle agenzie istituzionali nazionali europee e internazionali.

La scuola e la ricerca educativa possono dialogare e confrontarsi nella prospettiva di condividere progetti di ricerca-formazione volti alla prevenzione e al contrasto, in quest'ottica possono risultare funzionali le indagini conoscitive, le pratiche di ascolto e partecipazione degli studenti, le didattiche basate sulle evidenze e lo studio e la sperimentazione della loro efficacia (Batini, 2023).

## Note

- (1) L La dispersione esplicita include diverse tipologie di situazioni, ad esempio la mancata iscrizione a scuola, la ripetenza di anni scolastici, l'insuccesso e/o l'abbandono scolastico e riguarda tutti/e gli/le studenti/esse che hanno abbandonato gli studi dopo aver conseguito il titolo della Scuola Secondaria di Primo Grado oppure di Qualifica Biennale e non frequentano corsi scolastici né svolgono attività formative.
- (2) Riguardo alla prospettiva europea del fenomeno, si rifletta su alcuni dati: nel 2021, l'Italia aveva un tasso di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione pari al 12,7%, questa percentuale, tra i Paesi UE, risulta migliore solo rispetto a quella della Spagna (13,3%) e della Romania (15,3%) (Eurostat, 2022).
- (3) Gli adulti posizionati in questo livello sono in grado di comprendere testi brevi ed elenchi organizzati, possono individuare informazioni specifiche e identificare collegamenti rilevanti all'interno di un testo. Le persone che non hanno raggiunto il livello 1 sono in grado di comprendere frasi brevi e semplici.
- (4) In *literacy*, gli *high performer* sono in grado di comprendere e valutare testi articolati e lunghi, di cogliere significati complessi e di utilizzare le competenze pregresse per comprendere i testi e completare i compiti.
- (5) Gli adulti, collocati in questo livello, sono in grado di fare calcoli di base con numeri interi o con il denaro, di comprendere i decimali e di identificare ed estrarre singole informazioni da tabelle o grafici. Possono avere difficoltà con compiti che richiedono più passaggi (es. risolvere una proporzione). Le persone che ottengono risultati al di sotto del livello 1 sono in grado di sommare e sottrarre numeri piccoli.
- (6) In *numeracy*, gli *high performer* sono in grado di calcolare e comprendere tassi e rapporti, di interpretare grafici complessi e di valutare criticamente le informazioni statistiche.
- (7) Gli adulti, posizionati al livello 1, sono in grado di risolvere problemi semplici con poche variabili e poche informazioni non rilevanti. Hanno difficoltà con problemi che presentano più passaggi, o quelli che richiedono il monitoraggio di più variabili. Gli adulti che ottengono risultati al di sotto del livello 1 sono in grado di risolvere problemi molto semplici, che possono essere risolti con un solo passaggio.

- (8) Gli adulti, collocati in questo livello, hanno una comprensione più approfondita dei problemi e nella risoluzione sono in grado di adattarsi a cambiamenti inaspettati, anche se richiedono una significativa rivalutazione del problema.
- (9) Il Dispositivo per la Ripresa e la Resilienza (*Recovery and Resilience Facility-RRF*), ovvero il fondo dell'Unione Europea che rappresenta lo strumento cardine del programma Next Generation EU, propone modalità innovative nei rapporti finanziari tra Unione europea e Stati membri. La novità principale del Piano Nazionale per la Ripresa e Resilienza (PNRR) risiede nell'essere contratti di performance incentrati su milestone e target (M&T) che descrivono in maniera puntuale l'avanzamento e i risultati delle riforme e degli investimenti che si propongono di attuare. Le *milestone* definiscono generalmente fasi rilevanti di natura amministrativa e procedurale: sono traguardi qualitativi da raggiungere tramite una determinata misura del PNRR (riforma e/o investimento); individuano spesso fasi chiave dell'attuazione delle misure (ad esempio la legislazione adottata, la piena operatività dei sistemi informativi). I *target* rappresentano risultati attesi dagli interventi, quantificati con indicatori misurabili: sono traguardi quantitativi da raggiungere tramite una determinata misura del PNRR (riforma e/o investimento); sono misurati tramite indicatori ben specificati (ad esempio numero di studenti che hanno completato la formazione).

### Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Pearson Italia Spa.
- Asquini, G. (Cur.) (2018). *La ricerca formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Franco Angeli.
- Batini, F. (2023). *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*. *RicercAzione*, 15(1), 19-31.
- Biasin, C., & Boscaini, F. (2024). "Ricomincio da tre": un modello pedagogico inclusivo per il contrasto alla dispersione scolastica. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 176-187.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Bourdieu, P., & Richardson, J. G. (1986). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. *The forms of capital*, 241, 258.
- Bourdieu, P. (2018). Distinction a social critique of the judgement of taste. *Inequality*. Routledge, 287-318.
- Calvert, L. (2016). The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform professional learning So That It Really Support educator Learning. *Journal of Staff Development*, 37(2), 51-56.
- Crescenzo, N. (2023). *L'educazione non formale in Italia: teorie, politiche, pratiche ed esperienze nel framework delle politiche giovanili europee*. Ledizioni.
- D'Addelfio, G., & Costanza, C. (2024). Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori. Note sui Patti educativi di comunità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 037-044.
- Decreto del Ministro dell'istruzione 24 giugno 2022, n. 170, Riparto delle risorse fra le istituzioni scolastiche per il contrasto alla dispersione nell'ambito dell'Investimento 1.4 del PNRR per la riduzione dei divari territoriali.
- <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-170-del-24-giugno-2022>
- Decreto del Ministro dell'istruzione 2 febbraio 2024, n. 19, Riparto delle risorse per la riduzione dei divari territoriali e il contrasto alla dispersione scolastica, in attuazione del PNRR - Investimento M4C1I1.4, finanziato dall'Unione europea - Next generation EU.
- <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-19-del-2-febbraio-2024>



Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 5

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1999-03-08;275~art11>

Eurostat, (2022). *Early leavers from education and training*. Eurostat Statistics Explained.

[https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training#:~:text=While%20in%20the%20EU%20the,in%202011%20to%203.5%20pp](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#:~:text=While%20in%20the%20EU%20the,in%202011%20to%203.5%20pp)

Freire, P. (2002). *La pédagogie degli oppressi*. EGA.

Gerstein, J. (2013). Teacher agency: Self-directed professional development. *User Generated Education*, 1-6.

Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Guerini.

Grion, V., & Dettori, F. (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. *Pedagogia militante. Diritti, cultura, territorio*, 851-859.

Ianes, D. (2001). Metodologia metacognitiva nell'insegnamento e nel recupero e sostegno. In *Insegnamento metacognitivo con l'adolescente in difficoltà scolastica*, pp.35-57. Divisione della scuola: Centro didattico cantonale - Servizio di sostegno pedagogico della scuola media e Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale.

INDIRE

<https://www.indire.it/materiali/formazione-sulle-competenze-di-base/>

INVALSI (2021). Risultati delle prove invalsi 2021.

<https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>

INVALSI (2022). Risultati delle prove invalsi 2022.

<https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>

Istat. (2023). *BES 2023. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. <https://www.istat.it/it/files//2024/04/Bes-2023-Ebook.pdf>

La Costituzione

<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-34>

Legge 3 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13;107!vig=>

Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In G. Alessandrini (Ed), *La pedagogia di Martha Nussbaum*, 39-63. Franco Angeli.

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.

[https://www.oecd.org/en/publications/equity-and-quality-in-education\\_9789264130852-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en.html)

OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing.



[https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2022\\_3197152b-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2022_3197152b-en.html)

OECD (2023). Indagine sulle Competenze degli Adulti 2023: Italia.

[https://www.oecd.org/it/publications/indagine-sulle-competenze-degli-adulti-2023\\_e014fcfb-it/italia\\_859a992c-it.html](https://www.oecd.org/it/publications/indagine-sulle-competenze-degli-adulti-2023_e014fcfb-it/italia_859a992c-it.html)

Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza

<https://www.mim.gov.it/web/molise/-/pnrr-presentazione-della-missione-4-componente-1-1>

Pomponi, M. (2023). La dimensione valoriale della ricerca-formazione in relazione al Corso di Specializzazione sul Sostegno. In I. Guerini (Cur.). *Per una didattica inclusiva esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno* (pp. 69-79). Roma TrePress

Riduzione dei divari territoriali – Azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica

<https://pnrr.istruzione.it/avviso/riduzione-dei-divari-territoriali-azioni-di-prevenzione-e-contrasto-alla-dispersione-scolastica/>

Vitale, G. (2017). Agency e successo formativo nel re-engagement scolastico di giovani con percorsi a rischio. Un'indagine quanti-qualitativa nella formazione professionale iniziale di Veneto e Friuli. Università Ca Foscari Venezia

UNESCO (2024).

<https://www.unesco.it/it/categorie-temi-in-evidenza/educazione/>