

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

10

GIUGNO
2025



In attesa della III edizione del SEMINARIO di Venezia
su **SCUOLA E ISTRUZIONE SUPERIORE IN DIALOGO** - 26/27.09.2025 (pp. 44-63)
pubblichiamo i saggi presentati, discussi e alla fine selezionati nella II edizione - 4/5.10.2024
dedicata al tema **LA FORMAZIONE INIZIALE, IN INGRESSO E CONTINUA
DEL PERSONALE DELLA SCUOLA** (pp. 144-394)

**RIPENSARE L'ILLUMINISMO.
CONTRIBUTI ALLA RIFLESSIONE
TRA NOTO E MENO NOTO**

Studium  **EDITRICE LA SCUOLA**
edizioni

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

Direttore emerito: Evandro **Agazzi**
Direttore: Giuseppe **Bertagna**
Vicedirettori: Francesco **Magni** - Alessandra **Mazzini**

Comitato Direttivo:

Cinzia Susanna **Bearzot** (Cattolica, Milano) - Letizia **Caso** (LUMSA, Roma) - Flavio **Delbono** (Bologna) - Edoardo **Bressan** (Macerata) - Alfredo **Canavero** (Statale, Milano) - Giorgio **Chiosso** (Torino) - Claudio **Citrini** (Politecnico, Milano) - Salvatore **Colazzo** (Roma) - Luciano **Corradini** (Roma Tre) - Pierantonio **Frare** (Cattolica, Milano) - Cecilia **Gibellini** (Piemonte Orientale) - Giovanni **Gobber** (Cattolica, Milano) - Angelo **Maffeis** (Facoltà Teologica, Milano) - Alfredo **Marzocchi** (Cattolica, Brescia) - Simonetta **Polenghi** (Cattolica, Milano) - Giovanni Maria **Prosperi** (Statale, Milano) - Stefano **Zamagni** (Bologna)

Redazione (nuovasecondaria@gmail.com)

Coordinamento: Francesco **Magni** - Alessandra **Mazzini**

Redazione: Stefania **Ambrosini** - Paolo **Bertuletti** - Giusi **Boaretto** - Laura **Broggi** - Giovanni Maria **Caccialanza** - Virginia **Capriotti** - Federica **Chiesa** - Elisabetta **De Marco** - Ylenia **Falzone** - Letizia **Ferri** - Giulia **Filippi** - Amedeo **Giani** - Emanuela **Guarcello** - Ester **Guerini** - Antonella **Leone** - Alice **Locatelli** - Ada **Manfreda** - Francesca **Marcone** - Benedetta **Miro** - Sabrina **Natali** - Mario **Pati** - Gemma **Pizzoni** - Lia Daniela **Sasanelli** - Arianna **Taravella** - Désirée **Torazzi** - Nicolò **Valenzano** - Lucia **Vigutto**

Consiglio scientifico

Francesco **Abbona** (Torino) - Giuliana **Adamo** (Trinity College, Dublin) - Paola **Aiello** (Salerno) - Mario **Alai** (Urbino) - Alberto **Aloisio** (Federico II, Napoli) - Emanuela **Andreoni Fontecedro** (Roma Tre) - Dario **Antiseri** (Collegio S. Carlo, Modena) - Gabriele **Archetti** (Cattolica, Milano) - Selene **Arfini** (Pavia) - Marinella **Attinà** (Salerno) - Andrea **Balbo** (Torino) - Daniele **Bardelli** (Cattolica, Milano) - Fabio **Baronio** (Brescia) - Francesco **Bartolini** (Macerata) - Ashley **Berner** (Johns Hopkins, Baltimora) - Raffaella **Bertazzoli** (Verona) - Serenella **Besio** (Bergamo) - Patrizio **Bianchi** (Ferrara) - Paolo **Bianchini** (Torino) - Lorenzo **Bianconi** (Bologna) - Maria **Bocci** (Cattolica, Milano) - Vanna **Boffo** (Firenze) - Paolo **Bossi** (Politecnico, Milano) - Elsa Maria **Bruni** (Chieti e Pescara) - Barbara **Bruschi** (Torino) - Marta **Busani** (Cattolica, Milano) - Marco **Buzzoni** (Macerata) - Stefano **Calboli** (Urbino) - Florinda **Cambria** (Insubria) - Luigi **Caimi** (Brescia) - Luisa **Camaiora** (Cattolica, Milano) - Fabio **Camilletti** (Warwick, UK) - Renato **Camodeca** (Brescia) - Marianna **Capo** (Catania) - Eugenio **Capozzi** (Suor Orsola Benincasa, Napoli) - Franco **Cardini** (Firenze) - Dorena **Caroli** (Bologna) - Andrea **Cegolon** (Macerata) - Luciano **Celi** (Pisa) - **Monica Centanni**, luav Venezia - Luigi **Cepparrone** (Bergamo) - Mauro **Ceruti** (IULM, Milano) - Mario **Cimini** (Chieti-Pescara) - Michele **Corsi** (Macerata) - Cosimo **Costa** (LUMSA Roma) - Vincenzo **Costa** (San Raffaele, Milano) - Giovannella **Cresci** (Venezia) - Costanza **Cucchi** (Cattolica, Milano) - Antonia **Cunti** (Napoli Parthenope) - Giuseppina **D'Addelfio** (Palermo) - Luigi **D'Alonzo** (Cattolica, Milano) - Marco Antonio **D'Arcangeli** (L'Aquila) - Lucia **Degiovanni** (Bergamo) - Cecilia **De Carli** (Cattolica, Milano) - Pierre **de Gioia Carabellese** (Edith Cowan University, Perth, Australia) - Laura **De Giorgi** (Ca' Foscari, Venezia) - Giovanna **Del Gobbo** (Firenze) - Christian **Del Vento** (Université Sorbonne Nouvelle, France) - Nicola **Di Nino** (Universitat Autònoma de Barcelona) - Floriana **Falcinelli** (Perugia) - Vincenzo **Fano** (Urbino) - Ruggero **Ferro** (Verona) - Arrigo **Frisiani** (Genova) - Andrea **Garavaglia** (Statale Milano) - Angelo **Gaudio** (Udine) - Michel **Ghins** (Louvain) - Catia **Giaconi** (Macerata) - Lorella **Giannandrea** (Macerata) - Valeria **Giannantonio** (Chieti, Pescara) - Pietro **Gibellini** (Ca' Foscari, Venezia) - Silvia **Gilardoni** (Cattolica, Milano) - Massimo **Giuliani** (Trento) - Adriana **Gnudi** (Bergamo) - Sofia **Graziani** (Trento) - Sabine **Kahn** (Université Libre, Bruxelles) - Marta **Kowalczyk-Walędzia** (Białystok, Poland) - Giuseppina **La Face** (Bologna) - Alessandra **La Marca** (Palermo) - Giuseppe **Langella** (Cattolica, Milano) - Erwin **Laszlo** (New York) - Marco **Lazzari** (Bergamo) - Anna **Lazzarini** (Bergamo) - Giuseppe **Leonelli** (Roma Tre) - Paolo **Levrero** (Genova) - Isabella **Loiodice** (Foggia) - Carlo **Lottieri** (Siena) - Giovanni **Maddalena** (Molise) - Lorenzo **Magnani** (Pavia) - Elena **Maiolini** (Insubria) - Stefania **Manca** (CNR - Genova) - Gian Enrico **Manzoni** (Cattolica, Brescia) - Emilio **Manzotti** (Ginevra) - Roberto **Maragliano** (Roma Tre) - Cristina **Marchisio** (Santiago de Compostela) - Alfredo **Marzocchi** (Cattolica, Brescia) - Lorena **Milani** (Torino) - Paola **Milani** (Padova) - Fabio **Minazzi** (Insubria) - Alessandro **Minelli** (Padova) - Enrico **Minelli** (Brescia) - Luisa **Montecucco** (Genova) - Didier **Moreau** (Paris 8, France) - Maria Teresa **Moscato** (Bologna) - Amanda **Murphy** (Cattolica, Milano) - Marisa **Musaio** (Cattolica, Milano) - Antonio **Musarra** (La Sapienza, Roma) - Alessandro **Musesti** (Cattolica, Brescia) - Paolo **Musso** (Varese) - Seyyed Hossein **Nasr** (Philadelphia) - Giuseppe **Nardelli** (Cattolica, Brescia) - Salvatore Silvano **Nigro** (IULM) - Sara **Nosari** (Torino) - Emanuele **Pagano** (Cattolica, Milano) - Riccardo **Pagano** (Bari) - Stefania **Pagliara** (Cattolica, Brescia) - Maria Pia **Pattoni** (Cattolica, Brescia) - Massimo **Pauri** (Parma) - Loredana **Perla** (Bari) - Silvia **Pianta** (Cattolica, Brescia) - Fabio **Pierangeli** (Roma Tor Vergata) - Tommaso **Piffer** (Udine) - Stefania **Pinnelli** (Salento) - Tiziana **Pironi** (Bologna) - Sonia **Piotti** (Cattolica, Milano) - Pierluigi **Pizzamiglio** (Cattolica, Brescia) - Andrea **Porcarelli** (Padova) - Andrea **Potestio** (Bergamo) - Luisa **Prandi** (Verona) - Giovanni Maria **Prosperi** (Statale, Milano) - Enrico **Reggiani** (Cattolica, Milano) - Demetrio **Ria** (Salento) - Guido **Samarani** (Ca' Foscari, Venezia) - Marco **Sanchioni** (Urbino) - Roberto **Sani** (Macerata) - Valentina **Savojardo** (Macerata) - Evelina **Scaglia** (Bergamo) - Stefan **Schorn** (KU Leuven) - Maurizio **Sibilio** (Salerno) - Pietro Maria **Silanos** (Bari) - Giancarla **Sola** (Genova) - Daniela **Sorrentino** (Calabria) - Ledo **Stefanini** (Mantova) - Guido **Tartara** (Milano) - Filippo **Tempia** (Torino) - Fabio **Togni** (Firenze) - Marco Claudio **Traini** (Trento) - Piero **Ugliengo** (Torino) - Antonella **Valenti** (Calabria) - Paolo **Valvo** (Cattolica, Milano) - Bart **Vandenbossche** (Lovanio) - Lourdes **Velazquez** (Northe Mexico) - Marisa **Verna** (Cattolica, Milano) - Claudia **Villa** (Bergamo) - Giovanni **Villani** (CNR, Pisa) - Viviana **Vinci** (Foggia) - Corrado **Viola** (Verona) - Carla **Xodo** (Padova) - Stefano **Zamagni** (Bologna) - Pierantonio **Zanghi** (Genova) - Danilo **Zardin** (Cattolica, Milano) - Davide **Zoletto** (Udine)

Gli articoli della Rivista sono sottoposti a referee doppio cieco (*double blind*). La documentazione rimane agli atti. La rivista si avvale anche di professori non inseriti in questo elenco. L'elenco dei referee viene poi pubblicato ogni anno sul sito internet e sull'ultimo numero di Nuova Secondaria.

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli, 86 - 00193 Roma - Tel. 06 68 65 846 - Sito Internet: gruppostudium@edizionistudium.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Ufficio abbonamenti - Tel. 041 27 43 914 - abbonamenti@edizionistudium.it. **Abbonamento annuo 2024-2025:** Italia: € 50,00 - Il presente fascicolo: € 8,00 a copia.

Il pagamento può essere effettuato con carta di credito, PayPal o Carta docente direttamente sul sito della rivista oppure mediante bonifico bancario a Banco Popolare Società Cooperativa, Calle Larga San Marco, 383 - Venezia 30124 - IBAN: IT38Z050340207000000003474, intestato a Edizioni Studium Srl (N.B. riportare nella causale il riferimento cliente).

L'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRo, corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail: segreteria@aidro.org e sito web: www.aidro.org.

In copertina: Mar Morto, Giordania

EDITORIALE

Alfredo Marzocchi, *Sulla traccia di Matematica dell'esame di Stato*, pp. 1-2

Giacomo Scanzi, *Nel solco tracciato da Leone XIII*, pp. 3-6

FATTI E OPINIONI

Fabio Minazzi, *La lanterna di Diogene. I "capaci e meritevoli" tra la scuola "setaccio" e scuola "lievito"*, pp. 7-9

Carla Xodo, *In margine all'elezione di Papa Leone XIV. La prospettiva di una educazione autentica*, pp. 10-11

Salvatore Colazzo, *Abbecedario pedagogico. Vulnerabilità - Zoé*, pp. 12-15

PROBLEMI DELLA SCUOLA

Mario Gennari, *Sul canone integumentale*, pp. 16-21

Nuovo umanesimo e filiera tecnologica professionale

(a cura di Carlo Mariani, INDIRE)

Carlo Mariani, *Progettare l'umanesimo tecnologico*, pp. 22-26

Dante parla ai giovani

(a cura di Gabriella M. Di Paola Dollorenzo, Università LUMSA, Roma)

Gabriella M. Di Paola Dollorenzo, Tamanta Angelini, *L'immagine dantesca del Dio giudice*, pp. 27-38

Le storie dell'arte tra scuola, museo e territorio

(a cura del CREA, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Deborah Salvetti, *Il Risorgimento è un gioco (di carte) da ragazzi!*, pp. 39-43

POSITION PAPERS

Verso il III seminario di Venezia 2025

Elsa M. Bruni, *Ordinamenti universitari e futuro: la ricerca e la didattica tra valutazione, risorse e Terza Missione*, pp. 44-55

Francesco Magni, *L'università verso terre inesplorate: crisi, sfide, problemi, proposte*, pp. 56-63

STUDI UMANISTICI, SCIENTIFICI, TECNOLOGICI, LINGUISTICI

Mario Alai, *Rischi e sfide dell'intelligenza artificiale oggi*, pp. 64-73

Giovanni Brunetti, *Il controllo delle cattedre. Pratiche e modelli di sorveglianza sulla scuola nella prima metà del Novecento*, pp. 74-77

Catia Zaccagnino, *Il dissenso sotto Nerone secondo Tacito: un percorso di lettura e riflessione critica per la didattica del latino*, pp. 78-83

Roberta Colonnelli, *Accendere desideri di futuro, dare voce al possibile: tra riflessività e progetto. Il racconto di una pratica di orientamento di gruppo*, pp. 84-102

DOSSIER

Ripensare l'Illuminismo. Contributi alla riflessione tra noto e meno noto

(a cura di Paolo Luca Bernardini)

Paolo L. Bernardini, *Per ripensare il Settecento*, pp. 103-105

Davide Arecco, *Illuminismo settecentesco, scienze occulte e storiografia*, pp. 106-110

Erica Baricci, *Shemuel Romanelli scrittore in ebraico e in italiano. Spunti per futuri approfondimenti*, pp. 111-116

Paolo L. Bernardini, *L'Illuminismo e il Settecento: un rapporto bi-univoco?*, pp. 117-122

Elisa Bianco, *L'Inghilterra di Rezzonico: il tramonto di un mito politico?*, pp. 123-128

Davy Marguerettaz, *Un papa tra Illuminismo, riforme e Rivoluzione. Pio VI (1775-1799)*, pp. 129-133

Francesco Servetto, *Il Voltaire epicureo nell'analisi di Gerardo Tocchini*, pp. 134-138

Valentina Zolesio, *Il genere che accompagnò i Lumi: la satira entomologica*, pp. 139-143

NUOVA SECONDARIA RICERCA

DOSSIER

La formazione iniziale, in ingresso e continua del personale della scuola. Problemi di metodo, di contenuti, di gestione e di valutazione

Il edizione del Seminario annuale "Scuola e istruzione superiore in dialogo" promosso dalle riviste del gruppo Edizioni Studium - Marcianum Press (Venezia, 4-5 ottobre 2024)

Francesco Magni, Alessandra Mazzini, *Scuola e Istruzione superiore in dialogo per sfidare il futuro. La formazione iniziale, in ingresso e continua del personale della scuola. Problemi di metodo, di contenuti, di gestione e di valutazione. Presentazione del numero monografico*, pp. 144-147

Laboratorio Scientifico 1

Carla Callegari, *Una proposta storico-comparativa: Sergej Hessen (1887-1950) e la formazione degli insegnanti*, pp. 149-155

Emilio Conte, *L'educazione democratica nell'Italia del secondo dopoguerra. Il ruolo del Centro di educazione professionale per assistenti sociali*, pp. 156-162

Giulia Fasan, *Il metodo storico-comparativo nella formazione del docente di scienze umane. L'esperienza padovana*, pp. 163-169

Carlo M. Fedeli, *Dall'università alla classe. Giovani insegnanti e formazione iniziale nella scuola paritaria in Italia*, pp. 170-176

Maria Valentini, *La centralità della formazione. Lavorare con il futuro con gli insegnanti*, pp. 177-185

Laboratorio Scientifico 2

Monica Bertolo, *Una formazione inclusiva per una comunità professionale differenziata*, pp. 187-193

Paolo Bianchini, Luigi Locapo, Alessandro Monchietto, Francesco Pongiluppi, *Educazione Inclusiva e lavoro interprofessionale: la formazione di insegnanti ed educatori professionali nel Master "Esperto nei processi educativi e didattici a scuola"*, pp. 194-202

Marco Iori, *La dimensione etica come elemento centrale nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, pp. 203-209

Federico Zamengo, *Una sfida per gli insegnanti: l'equilibrio dinamico tra cambiamento e tenuta pedagogica*, pp. 210-215

Emanuele Balduzzi, *Didattica orientativa e formazione iniziale (e continua) dei docenti della scuola secondaria*, pp. 216-222

Laboratorio Scientifico 3

Alessandro Barca, Maria Concetta Carruba, Alessandra Mazzini, *Narrazione, Tools digitali e Digital Storytelling: sfide e opportunità per la formazione in itinere dei docenti*, pp. 224-234

Federica Illuzzi, *Narrare il cambiamento. Intelligenza artificiale e Storytelling per prevenire il bullismo: una proposta di ricerca educativa*, pp. 235-242

Letizia Cinganotto, Giorgia Montanucci, Talia Sbardella, *Innovare la formazione linguistica: tecnologie e cornici metodologiche*, pp. 243-252

Gabriele Laffranchi, *L'insegnamento della filosofia come atto di continua ricerca*, pp. 253-259

Laboratorio Scientifico 4

Roberto Virzi, Matteo Bozzi, Roberto Mazzola, Maurizio Zani, *Attività di orientamento innovative ed efficaci in modalità open-ended*, pp. 261-267

Beatrice Saltarelli, Elisa Carraro, Enrico Miatto, *Il doposcuola negli istituti secondari superiori: una Ricerca Basata su Progetto*, pp. 268-275

Rosaria Capobianco, *Formare i docenti alla "didattica orientativa" per contrastare la dispersione scolastica implicita. Un'esperienza nella scuola secondaria di secondo grado*, pp. 276-287

Cecilia Pellizzari, Marco Zuin, *Prendere consapevolezza del Cramming: uno studio correlazionale*, pp. 288-300

Valerio Ferrero, *Dov'è la pedagogia? La dirigenza scolastica come professione educativa tra equità e trasformazione*, pp. 301-307

Laboratorio Scientifico 5

Anna Dipace, Paolo Raviolo, Andrea Tinterri, Teresa Savoia, Ilaria Fiore, Federica Emanuel, *Ridefinire le "activities": verso un framework per la valutazione online*, pp. 309-319

Marilena di Padova, Andrea Tinterri, Anna Dipace, *Ripensare la didattica. Un'indagine sulla percezione di autoefficacia dei docenti e il ruolo della formazione nella pratica didattica*, pp. 320-331

Daniel Mastrosimone, *Professionalità docente: ritorno al (dal) futuro*, pp. 332-339

Maria Teresa Santacroce, Annamaria Di Grassi, Raffaella Forliano, *Osservare per accompagnare: il ruolo del tutor nella formazione dei docenti neoassunti*, pp. 340-347

Daniela Maccario, *Grammatiche dell'insegnare, grammatiche per insegnare 'a pensare' l'insegnamento. Per un framework della mediazione didattica*, pp. 348-356

Laboratorio Scientifico 6

Letizia Ferri, Sara Bocchicchio, Stefano Bonometti, Cristiano Termine, *Il TLC e la formazione dei docenti all'inclusione: le Comunità di Pratica UDL*, pp. 358-369

Sabrina Natali, *Formare docenti connessi al piano reale e virtuale*, pp. 370-375

Letizia Ferri, *Le sfide ecologico-sistemiche nella formazione insegnanti. Riflessioni e proposte da una ricerca quali-quantitativa tra i docenti delle scuole secondarie della Provincia di Varese*, pp. 376-386

Paola Cotticelli, *Un percorso di Ricerca Azione sul Sistema Politropico: quando ad imparare sono i maestri*, pp. 387-394

SCIENZE PEDAGOGICHE

Giuliana Adamo, *Rileggere Locke per rileggere il nostro tempo*, pp. 395-405

Ilaria D'Angelo, Silvia Ceccacci, Noemi Del Bianco, Lucia Borsini, Catia Giaconi, Aldo Caldarelli, *Formazione docente e TIC: dall'analisi delle percezioni alle implicazioni per una didattica inclusiva*, pp. 406-418

Marianna Capo, *Coltivare i talenti in un mondo in trasformazione: spazi generativi tra transizioni e sostenibilità*, pp. 419-431

Valeria Bruno, *Educazione (s)extracurricolare: le lacune legislative dell'educazione alle sessualità in Italia*, pp. 432-446

Linda Bisello, *«Più paura delle medicine che del male» (cap. XVII). Pinocchio e le istituzioni come rimedio*, pp. 447-454

Thandeka Sibiyi, Gabriella Baska, *Teachers' Changing Roles and Identity in Schools with Immigrant Learners in South Africa. A Narrative Literature Review*, pp. 455-468

Lucia Vigutto, *Le Scuole dei genitori. Strumenti di educazione familiare nell'Italia degli anni Cinquanta e Sessanta*, pp. 469-476

Martine Gilsoul, *Giuliana Sorge: collaboratrice entusiasta di Maria Montessori, nonostante tutto*, pp. 477-484

Valeria Rendina, *Pier Paolo Pasolini: pedagogia ed orizzonti educativi di un maestro per vocazione*, pp. 485-497

UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

Andrea Marrone, *Pedagogia, medicina ed educazione*, pp. 498-504

Gli Inattuali (a cura di Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano)

Salvatore Colazzo, *Per una pedagogia biotica*, pp. 505-507

Scuola viva. Proposte ed esperienze

Claudio Balzaretti, *Cos'è un romanzo storico: il caso Vassalli*, pp. 508-510

Recensioni brevi

A. Sanzo (ed.), *Giovanni Gozzer e la riforma della scuola italiana nel dopoguerra*, Roma Tre Press, Roma 2024 (Paolo Perlotti), pp. 511-512

L. Campitiello, *Tecnologie immersive e didattica inclusiva*, Studium, Roma 2024 (Federico Fontana), pp. 513-514

A. Arsena, *Professione Insegnante: perché, per chi. Per una critica della ragion docente*, Studium, Roma 2024 (Lia Daniela Sasanelli), pp. 515-516

R. Veneziano, *Piero Martinetti e la metafisica dell'esperienza. Un programma di ricerca filosofica*, Guerini e Associati, Milano 2025, pp. 517

INDICE GENERALE XLII ANNATA, pp. 518-525

An impressionist painting showing a woman in profile, looking down at a child she is holding. The style is soft and textured, with visible brushstrokes. The woman has dark hair and is wearing a light-colored, possibly white, garment. The child is wearing a light-colored, patterned garment. The background is a mix of blue and white tones.

NUOVA SECONDARIA RICERCA

Scienze pedagogiche

DOSSIER

II Edizione del Seminario annuale

Scuola e istruzione superiore in dialogo

promosso dalle riviste del gruppo Edizioni Studium

– Marcianum Press

LA FORMAZIONE INIZIALE, IN INGRESSO E
CONTINUA DEL PERSONALE DELLA SCUOLA.

PROBLEMI DI METODO, DI CONTENUTI,
DI GESTIONE E DI VALUTAZIONE

CONTRIBUTI

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

NUOVA SECONDARIA RICERCA

Dossier

Il edizione del Seminario annuale
Scuola e istruzione superiore in dialogo
promosso dalle riviste del gruppo Edizioni Studium – Marcianum Press

LA FORMAZIONE INIZIALE, IN INGRESSO E
CONTINUA DEL PERSONALE DELLA SCUOLA.

PROBLEMI DI METODO, DI CONTENUTI,
DI GESTIONE E DI VALUTAZIONE

Venezia, 4-5 ottobre 2024

Studium
edizioni

EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-458

Formare i docenti alla "didattica orientativa" per contrastare la dispersione scolastica implicita. Un'esperienza nella scuola secondaria di secondo grado

Training teachers in "orientation teaching" against school dropout. An experience in secondary school

Rosaria Capobianco

La dispersione scolastica implicita è un fenomeno da contrastare e da prevenire con un'azione didattica "orientativa". Allarmante è la situazione della Campania che, secondo il Rapporto INVALSI 2024, registra un elevato numero di studenti e di studentesse con bassi livelli nelle competenze di base. Anche i tassi di abbandono scolastico sono più alti al Sud Italia rispetto al Nord. È necessario adottare una didattica orientativa, come auspicato dalle Linee Guida per l'orientamento del 2022, e formare i docenti a questa tipologia. Il saggio presenta l'esperienza di formazione sulla didattica orientativa e sulle metodologie attive che ha coinvolto i docenti di un istituto secondario di secondo grado del territorio beneventano, per far sviluppare nei giovani studenti le competenze orientative.

Parole chiave

Didattica orientativa; dispersione scolastica; formazione docenti; scuola secondaria; Rapporto INVALSI 2024.

Implicit school dropout is a phenomenon to be countered and prevented with an "orientative" teaching action. The situation in Campania is alarming, as, according to the INVALSI 2024 Report, it records a high number of male and female students with low levels of basic skills. School dropout rates are also higher in Southern Italy than in the North. It is necessary to adopt an orientation teaching method, as recommended by the 2022 Guidelines for orientation, and train teachers in this type of teaching. The essay presents the training experience on orientation teaching and active methodologies that involved teachers in a secondary school in the Benevento area, to develop orientation skills in young students.

Keywords

Orientation teaching; early school leaving; teacher training, secondary school; INVALSI Report 2024.

✉ Corresponding author: rosaria.capobianco@unina.it

1. Introduzione

Il *Rapporto INVALSI 2024* ha registrato, per gli studenti e per le studentesse che hanno terminato l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, il raggiungimento di "bassi" livelli rispetto all'acquisizione delle competenze di base¹. Questo risultato che potrebbe essere relativamente accettato a conclusione del primo ciclo di istruzione (classe terza della scuola secondaria di primo grado), non lo è certamente al termine dell'intero ciclo scolastico (classe quinta della scuola secondaria di secondo grado).

Si tratta di livelli di competenza in italiano, in matematica e in inglese che risultano essere alquanto inadeguati rispetto ad un percorso di studio durato 13 anni e finalizzato a far acquisire una serie di competenze, fin dalla scuola dell'infanzia. A preoccupare non è tanto il risultato registrato dall'analisi delle *Prove INVALSI 2024*, ma quanto tale situazione possa essere foriera di «un forte rischio di marginalità sociale negli anni a venire»².

Il basso livello delle competenze di base è uno degli aspetti che connota il fenomeno della *dispersione scolastica implicita*, ossia tutti quegli studenti che, pur non abbandonando formalmente la scuola - altrimenti rientrerebbero nelle percentuali della *dispersione scolastica esplicita* -, si allontanano gradualmente dalle diverse opportunità di apprendimento, riducendo la partecipazione alle lezioni con assenze frequenti e prolungate, diminuendo l'impegno scolastico fino al totale disimpegno, disattivando completamente la motivazione.

Il volume *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*³ pubblicato dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA), nel 2022, ha analizzato il fenomeno della dispersione scolastica in Italia compiendo un interessante confronto tra i dati dell'Anagrafe degli studenti del Ministero dell'Istruzione, utili a "misurare" la *dispersione* rispetto all'*abbandono scolastico*, quelli dell'INVALSI sulla "dispersione implicita" e le analisi periodiche dell'ISTAT⁴. Il risultato è stato utile per osservare il fenomeno sotto diversi aspetti, soprattutto perché ha portato in evidenza il fenomeno della *dispersione scolastica implicita*, accendendo i riflettori su tutti quegli studenti e quelle studentesse che

vanno a scuola, ma imparano poco, oppure imparano male o in modo irregolare. Anche se questi giovani non fanno numero nelle principali statistiche sulla dispersione scolastica esplicita, possiamo in un certo senso includerli tra i "dispersi". Anche quando riescono a ottenere un titolo di studio, infatti, questi giovani si trovano ad affrontare la vita adulta senza avere le competenze minime necessarie per esercitare la cittadinanza attiva, proseguire gli studi o intraprendere un percorso professionale⁵.

Questi "dispersi", pur conseguendo un diploma di scuola secondaria di secondo grado, non hanno le *competenze di base* per poter affrontare, in modo agevole, un percorso di post-diploma o semplicemente per riuscire ad entrare in un mondo del lavoro sempre più competitivo e performante.

Benedetto Vertecchi, nel 2012, utilizzò, in un suo saggio, l'espressione "dispersione inapparente"⁶ spiegando che «a una dispersione esplicita (abbandono della scuola) se ne è gradualmente affiancata una inapparente, costituita da un livello scadente degli apprendimenti conseguiti da parte degli allievi»⁷. Sono studentesse e studenti che, pur essendo regolarmente inseriti nei percorsi formativi, hanno conseguito un livello scadente rispetto agli apprendimenti e che purtroppo, nel corso degli anni, non hanno creato un legame vero e solido con l'istituzione scuola, né una vera relazione con i docenti.

Diversi studi sulla dispersione scolastica implicita, oltre a prendere in considerazione le competenze cognitive dei soggetti (rilevate in parte dalle prove INVALSI), sottolineano l'importanza delle dimensioni emotive evidenziando la stretta correlazione tra la dimensione affettivo-relazionale e il successo scolastico⁸. La motivazione ad apprendere viene indebolita quotidianamente da una forte sfiducia verso i possibili benefici derivanti dal percorso

¹ INVALSI, *Rapporto INVALSI 2024*, Roma 2024. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf

² *Ibi*, p. 139.

³ Autorità Garante per l'Infanzia e per l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Tipografia Euroasia, Roma 2022.

⁴ *Ibi*, pp. 20-37.

⁵ *Ibi*, p. 22.

⁶ B. Vertecchi, *La dispersione inapparente*, «EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica», 1, 2 (2012), pp. 109-120.

⁷ *Ibi*, p. 117.

⁸ C. Konishi - T.K Wong, *Relationship and school success: From a social-emotional learning perspective*, «Health and Academic Achievement», 104 (2018), pp. 103-122.

scolastico e, parallelamente, gli esiti di apprendimento raggiunti da questi "dispersi impliciti" sono al di sotto delle loro potenzialità (*underachievement*).

La differenza tra le proprie capacità e i risultati raggiunti aumenta la loro frustrazione portando a conseguenze molto negative, sia per il singolo che per la collettività. Ne deriva, pertanto, che gli studenti e le studentesse pur acquisendo un titolo di studio non sono in grado di migliorare praticamente le loro condizioni di vita; così come la volontà di apprendere si affievolisce di giorno in giorno perdendo ogni punto di riferimento nella scala dei valori. Tutto ciò produce una profonda sfiducia verso il sistema formativo, alimentando una forte demotivazione che spinge il singolo ad abbandonare la scuola aumentando il fenomeno della dispersione esplicita e, cosa ancor più grave, generando un impoverimento crescente della società.

Per questo è importante che la scuola adotti e valorizzi la *didattica orientativa* per sostenere lo studente e la studentessa nella costruzione dell'identità personale e professionale; per favorire l'autonomia e la responsabilità nelle scelte da compiere prima in ambito scolastico e poi in quello lavorativo; per promuovere la consapevolezza rispetto alle proprie capacità, ai propri talenti, alle proprie attitudini e ai propri interessi; per riuscire a creare un collegamento significativo con la realtà sociale e la realtà lavorativa.

La *didattica orientativa* è fondamentale per stemperare la scarsa motivazione e il basso senso di autoefficacia che alimentano invece la dispersione scolastica, ecco perché bisogna formare tutti i docenti alla didattica orientativa affinché riescano a motivare le studentesse e gli studenti, prima di farli «diventare invisibili»⁹.

Dalle diverse ricerche condotte e sulla base dei dati di recenti indagini¹⁰ risulta chiaro che per compiere una seria analisi rispetto alla *dispersione scolastica* esplicita e implicita è necessario adottare un approccio multidisciplinare¹¹, che sappia accostare gli aspetti pedagogico-didattici, a quelli psicologici, a quelli socioculturali e a quelli economico-politici compiendo valutazioni di ampio respiro¹².

Il presidente dell'INVALSI Roberto Ricci, nel 2019, aveva evidenziato la criticità del fenomeno della *dispersione scolastica implicita*, definita anche *dispersione scolastica nascosta*, in quanto meno visibile rispetto a quella *esplicita*, ma analogamente allarmante¹³. È "nascosta" perché il disinteresse e il disimpegno non sono facilmente quantificabili¹⁴, così come una serie di aspetti sottili e indiretti che contribuiscono alla disaffezione scolastica¹⁵. Tra le cause che alimentano la dispersione scolastica è possibile inserire anche motivi meno "evidenti" e misurabili, come la mancanza di motivazione, il disagio psicologico e la scarsa integrazione¹⁶. Tutta una serie di dinamiche negative che alimentano l'insuccesso scolastico e testimoniano come le molteplici difficoltà implicite (anche se non da subito "visibili") possano mutare nel fenomeno della dispersione¹⁷.

Nell'analizzare l'aspetto *implicito* del fenomeno si sottolinea con preoccupazione il *peso* negativo di tutte quelle situazioni scolastiche non monitorate sufficientemente¹⁸ o per le quali, pur essendo monitorate, non si adottano strategie efficaci in merito, il riferimento è agli «abbandoni formalizzati», agli «abbandoni di fatto», alle «non frequenze e frequenze saltuarie» e alle «ripetenze»¹⁹.

È chiaro che per comprendere la dispersione scolastica implicita bisogna andare oltre la misurazione di un fenomeno facilmente identificabile e coglierne, invece, tutte quelle dimensioni complesse e sfuggenti²⁰.

⁹ G. Lazzarini - L. Bollani - E. Caiazza - A. Forte, *Prima di diventare invisibili: Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*, FrancoAngeli, Milano 2022.

¹⁰ OECD, *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2024; Eurostat, *Early leavers from education and training*, Eurostat, 2024; ISTAT, *Report. Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2023*, ISTAT, 2024, pp. 1-17.; OECD, *Education at a Glance*, OECD, 2024.

¹¹ S. Quarta, *Early School Leaving in Europe: a Complex Phenomenon Studied Through Multidimensional Approach*, «Italian Journal of Sociology of Education», 12, 3, (2020), pp. 177-185.

¹² European Commission. EACEA. Eurydice, *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Early leaving from education and training. Eurydice report*. Publications Office of the European Union, Luxembourg 2023.

¹³ R. Ricci, *La dispersione scolastica implicita. Editoriale*, «Invalsiopen», 1 (2019), pp. 1-8.

¹⁴ G. Liverano, *La dispersione scolastica come criticità educativa di sistema. Tra prevenzione e intervento*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023.

¹⁵ E. Citarella, *Alla ricerca dell'alunno perduto. Prevenzione e cura della dispersione scolastica*, Erikson, Trento 2023.

¹⁶ R. Biagioli - M. Baldini - M.G. Proli, *La dispersione scolastica come fenomeno endemico: Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa*, «Formazione & Insegnamento», XX, 3 (2022), pp. 91-102.

¹⁷ M. Santoriello, *Abbandono e dispersione scolastica interventi e metodologie*, Nuova Prhomos, Perugia 2018.

¹⁸ D. Capperucci, *L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi, risultati*, «Lifelong, Lifewide Learning», 12, 28, (2016), 33-58.

¹⁹ F. Batini, *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, «Ricercazione», XV, 1 (2023), pp. 8-9.

²⁰ R. Ricci, *La dispersione scolastica: un concetto da approfondire*, «Dirigenti Scuola», 42 (2023), p. 22.

2. La dispersione scolastica implicita nella scuola secondaria di secondo grado: il *Rapporto INVALSI 2024*

Un interessante segnale di miglioramento è stato registrato dal *Rapporto INVALSI 2024*: le percentuali di studenti e di studentesse in condizione di *dispersione scolastica implicita* risultano diminuite, rispetto al 2023, soprattutto in alcune regioni; i dati del 2024, anche se non sono del tutto positivi, risultano migliorati rispetto alla precedente annualità del 2023 e alcuni valori sono più simili a quelli pre-pandemia, cioè anno 2019 (Figura 1).

La percentuale di chi si trova in condizione di dispersione scolastica implicita, dopo l'aumento tra 2019 e 2021 (da 7,5% a 9,8%) è diminuita nel 2022 (9,7%) ma soprattutto nel 2023 (8,7%) e ancor più nel 2024, anno in cui si attesta al 6,6%. Si tratta di un dato importante perché il suo valore è il più basso mai registrato a livello nazionale, inferiore anche a quello pre-pandemia²¹.

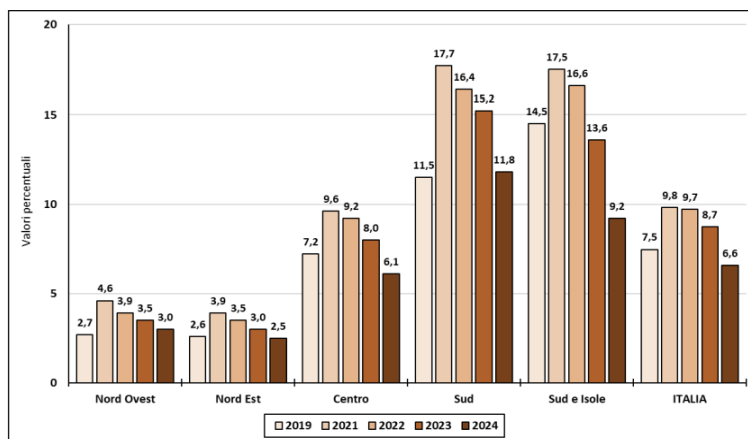


Figura 1. Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione suddivisi per macroarea geografica. Fonte: INVALSI dal 2019 al 2024²².

Nelle *Conclusioni* del *Rapporto INVALSI 2024* si sottolinea la persistente, atavica e marcata disparità territoriale tra il Nord e il Sud, un fattore ricorrente e costante, con qualche leggero miglioramento per qualche regione. Oltre alle differenze territoriali, le *Conclusioni* del Rapporto sottolineano quanto i risultati delle prove mettano in evidenza le disuguaglianze legate al contesto socioeconomico e culturale delle famiglie degli studenti, evidenziando l'*inequità* di un sistema scolastico, che non sempre riesce a compensare le difficoltà derivanti dal contesto di provenienza. Infatti, sono significative le disuguaglianze

legate al contesto socioeconomico e culturale delle famiglie di allievi e allieve, segnale di un sistema scolastico scarsamente equo che si dimostra non sempre capace di assolvere al dettato costituzionale di compensare gli effetti del peso del contesto di provenienza²³.

Gli studenti e le studentesse provenienti da famiglie con un basso reddito o da contesti socioeconomici difficili e deprivati sono più vulnerabili al fenomeno della dispersione scolastica. Sebbene ci siano stati, negli ultimi decenni, grandi investimenti e numerosi progetti in merito, la dispersione sia esplicita che implicita è un fenomeno davvero arduo da contrastare, in quanto è in stretta relazione con la povertà educativa²⁴, con la precaria condizione socioeconomico delle famiglie di appartenenza²⁵, con un territorio arido da un punto di vista culturale, deprivante, disagiato²⁶, ma anche con delle forme di didattica poco adeguate e demotivanti.

Infine, si ribadiscono le persistenti differenze tra i vari indirizzi scolastici (licei, istituti tecnici e istituti professionali), con un impatto più evidente nell'ambito della lingua italiana. Il fenomeno della "gerarchia nella gerarchia"

²¹ INVALSI, *Rapporto INVALSI 2024*, p. 22.

²² Nel grafico sono indicati i risultati delle prove INVALSI dal 2019 al 2024, ad eccezione del 2020, perché le prove INVALSI del 2020 non furono svolte a causa della pandemia da Covid-19. La suddivisione delle regioni per aree geografiche è la seguente: *Nord Ovest* (Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia e Liguria), *Nord Est* (Prov. Aut. Bolzano, Prov. Aut. Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia ed Emilia-Romagna), *Centro* (Toscana, Umbria, Marche e Lazio), *Sud* (Abruzzo, Molise, Campania e Puglia) e *Sud e Isole* (Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna). *Ibi*, p.139.

²³ *Ibi*, p. 160.

²⁴ L. Pandolfi, *Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?*, «Lifelong Lifewide Learning», 13, 30 (2017), pp. 52-64.

²⁵ G. Liverano (a cura di), *La dispersione scolastica come criticità educativa di sistema. Tra prevenzione e intervento*, Pensa Multimedia, Lecce 2023.

²⁶ M. Pellerone (a cura di), *Rischio di dispersione scolastica e disagio socio-educativo*, FrancoAngeli, Milano 2015.

emerge nell'analisi dei risultati delle prove di matematica, dove gli studenti degli istituti tecnici ottengono risultati migliori rispetto a quelli dei licei non scientifici, suggerendo che la *licealizzazione* potrebbe aver creato degli indirizzi scolastici «più deboli», pur essendo influenzata dalla concezione sociale di prestigio tra le scuole²⁷.

Malgrado le numerose iniziative volte a contrastare la dispersione scolastica i nostri dati nazionali se confrontati con quelli europei non sono ancora del tutto soddisfacenti, anche se qualche leggero progresso si inizia a registrare; infatti, se si confrontano i dati Eurostat del report *Early leavers from education and training*²⁸ del 2023²⁹ con lo stesso report dell'anno 2024 (pubblicato a maggio 2025)³⁰ è visibile un miglioramento.

Se nel 2023, l'Italia si era collocata al quinto posto tra i paesi con più abbandoni, con una percentuale di 10,5%: dopo la Romania (16,6%), la Spagna (13,7%), la Germania (12,8%) e l'Ungheria (11,6%) (Figura 2); nel 2024, la situazione è abbastanza migliorata per la nostra penisola, infatti l'Italia si colloca all'ottavo posto con una percentuale di 9,8. La maglia nera spetta ancora alla Romania che, anche se di poco, incrementa la percentuale di abbandoni raggiungendo il 16,8%; al secondo posto si conferma la Spagna che però migliora la situazione attestandosi al 13%, terza sempre la Germania (12,4%), quarta Cipro (11,3%), quinta l'Estonia (11,0%), sesta la Danimarca (10,4) e settima l'Ungheria che ha registrato un grande miglioramento passando dall'11,6%, del 2023 al 10,3% del 2024³¹.

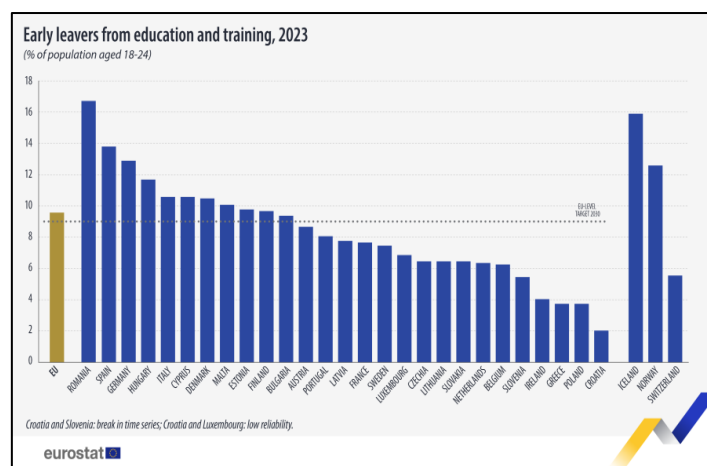


Figura 2. *Early leavers from education and training* (dati Eurostat del 2024)³².

Per comprendere il miglioramento registrato dall'Italia è bene osservare il graduale progresso verificatosi nell'arco di un decennio: le statistiche del Report *Early leavers from education and training* (2024) confrontano i dati dei diversi stati europei, dal 2014 al 2024. L'esito di tale confronto è certamente positivo per l'Italia, infatti, il nostro paese è passato dal 15%, nel 2014, al 9,8% nel 2024 (Figura 3)³³.

Nonostante il calo graduale degli ultimi dieci anni, all'interno dell'Unione europea, l'Italia è tra i paesi dove il problema degli abbandoni precoci è ancora consistente; del resto, la percentuale è ancora superiore rispetto alla media europea. La percentuale italiana di abbandoni precoci del 9,8% non è poi tanto lontana dalla media europea di 9,3%: anche se l'UE ha fissato l'obiettivo che, entro il 2030, la quota di giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione debba essere inferiore al 9% (un obiettivo questo che diversi paesi dell'UE hanno già raggiunto)³⁴.

²⁷ INVALSI, *Rapporto INVALSI 2024*, p. 160.

²⁸ L'«Early Leaving from Education and Training» o indicato con la sigla ELET è l'indicatore scelto dall'Eurostat per analizzare il fenomeno dell'abbandono scolastico e viene utilizzato per confrontare i vari Paesi dell'UE. L'ELET è la quota di giovani di età compresa fra i 18 e i 24 anni che sono in possesso della sola licenza media e che sono fuori dal sistema nazionale e da quello regionale di istruzione e formazione professionale.

²⁹ Eurostat, *Early leavers from education and training*, Eurostat, 2024. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/1150.pdf>

³⁰ Eurostat, *Early leavers from education and training*, Eurostat, 2025. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

³¹ *Ibidem*.

³² Eurostat, *Early leavers from education and training*, Eurostat, 2024, p. 1.

³³ Eurostat, *Early leavers from education and training*, Eurostat, 2025, p. 1.

³⁴ *Ibidem*.

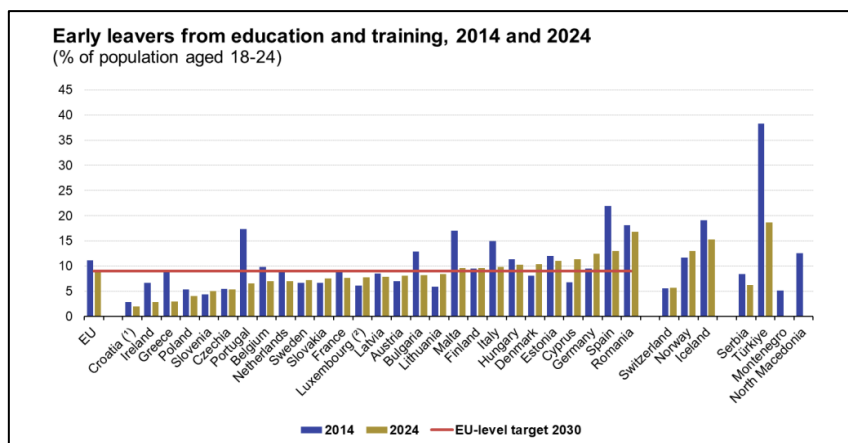


Figura 3. *Early leavers from education and training* (dati Eurostat del 2025).

Secondo i dati Eurostat 2024, pubblicati a maggio 2025, la percentuale di studenti e di studentesse che abbandonano la scuola prima della regolare conclusione del ciclo di studio è ancora preoccupante, anche se il dato va letto sia diacronicamente, che sincronicamente, infatti «the results also varied between women and men as well as between young people living in areas with different degrees of urbanisation, both within one country and across different EU countries»³⁵.

Sono tante le sfide da affrontare e sicuramente il contrasto alla *dispersione scolastica esplicita e implicita* richiederà non solo continue e sempre adeguate risorse economiche e culturali (sicuramente i fondi del PNRR sono stati utili), ma anche una valida formazione degli insegnanti, il supporto di politiche educative efficaci, così come la collaborazione con le famiglie e con tutta la comunità educante e civile. A tal proposito Federico Batini e Marco Bartolucci, che hanno condotto una ricerca conoscitiva, insieme agli studenti universitari, ascoltando gli studenti, i docenti e i dirigenti delle scuole secondarie in merito alla dispersione scolastica, hanno sottolineato l'importanza di ripensare «un'alleanza» tra studenti, docenti, famiglie, dirigenti e altre figure della comunità educante, un'alleanza rinnovata che sia in grado di affrontare insieme il multiforme problema della dispersione scolastica per rendere la scuola il luogo dove si originano delle significative esperienze di apprendimento³⁶.

È interessante anche analizzare le strategie messe in atto da tutti quei paesi europei che hanno ottenuto dei risultati importanti nella lotta alla dispersione scolastica. Si tratta di Stati che:

- hanno responsabilizzato le famiglie coinvolgendole;
- hanno investito e sostenuto lo sviluppo delle competenze di base, monitorandole costantemente con prove e misurazioni nazionali;
- hanno tentato di contrastare l'assenteismo dalle lezioni in tutte le sue differenti forme;
- hanno differenziato i percorsi di studio;
- hanno progettato dei validi ed efficaci percorsi di collegamento tra il mondo del lavoro e la scuola³⁷.

Questi dati sono stati pubblicati nel volume *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*³⁸ che sintetizza il lavoro compiuto da una équipe multidisciplinare che ha coinvolto nove Stati europei: Austria, Belgio (Fiandre), Ungheria, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Spagna, Svezia e Regno Unito. Il progetto *Reducing Early School Leaving in Europe* finanziato dalla Commissione europea, nel 2018, doveva raccogliere gli esiti di una ricerca sul fenomeno della dispersione scolastica nei nove paesi indicati, ma i ricercatori, oltre ad analizzare la diffusione del fenomeno, hanno cercato di individuare i fattori di rischio e di protezione, ma soprattutto hanno studiato le misure messe in atto per contrastare la dispersione scolastica.

Van Praag, Nouwen, Van Caudenberg, Clycq e Timmerman hanno sottolineato l'importanza di intrecciare le storie dei giovani e l'analisi della loro dimensione sociale (*microlivello*) con il sistema educativo e le politiche

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ F. Batini - M. Bartolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano 2016.

³⁷ R. Ricci, *L'importanza dei dati a supporto dell'orientamento e per contrastare la dispersione scolastica*, in M. Michelini - L. Perla (a cura di), *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023, p. 59.

³⁸ L. Van Praag - W. Nouwen - R. Van Caudenberg - N. Clycq - C. Timmerman C., *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*, Routledge, London 2018.

scolastiche (*macro-livello*) e poi, anche, con le relazioni in famiglia, a scuola, nel quartiere e nella comunità (*mesolivello*). Il settimo capitolo del volume, nel presentare la situazione della Svezia, sottolinea quanto il livello "meso", ossia le relazioni sociali possano influenzare l'abbandono scolastico nelle aree urbane emarginate della Svezia³⁹. Il rapporto con i compagni di classe, le relazioni positive con gli insegnanti, oltre che con i genitori sono tutti elementi significativi per contrastare il fenomeno, in breve sono i principali fattori protettivi.

3. La persistente disparità territoriale tra il Nord e il Sud: la fragilità educativa in Campania

Anche per i prossimi anni, la lotta alla dispersione scolastica continuerà ad essere una delle principali sfide per il sistema educativo italiano, perché solo contrastando l'abbandono scolastico precoce e riducendo le disparità tra il Nord e il Sud, per quanto riguarda i livelli di *competenze di base* degli studenti e delle studentesse, si potrà edificare una scuola inclusiva e una società inclusiva.

Sebbene si siano compiuti grandi progressi negli ultimi anni, la situazione cambia significativamente tra le differenti regioni, con il Sud Italia che registra tassi di abbandono scolastico più elevati rispetto al Nord Italia.

La differenza tra il Nord e il Sud è espressa chiaramente dai dati Invalsi 2024 che fotografano una situazione piuttosto articolata a livello geografico, infatti, accorpare le percentuali di studenti e di studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita (espresse per singole regioni) si possono generare tre grandi raggruppamenti in cui la distinzione tra le regioni del Nord, da una parte, e quelle del Sud, dall'altra, risulta evidente⁴⁰:

- un primo gruppo in cui sono inserite la Valle d'Aosta, il Piemonte, la Lombardia, la provincia autonoma di Bolzano (lingua italiana), la provincia autonoma di Trento, il Veneto, il Friuli-Venezia Giulia, l'Emilia-Romagna, la Toscana e le Marche, dove la percentuale di studenti e di studentesse in condizione di fragilità scolastica negli apprendimenti è bassissima, attestandosi a meno del 5%;
- un secondo gruppo che raggruppa la Liguria, l'Umbria, il Lazio, l'Abruzzo, il Molise, la Puglia, la Basilicata, la Calabria e la Sicilia, in cui gli studenti e le studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita oscillano tra il 5% e il 10 %;
- un terzo gruppo in cui figurano solo due regioni che registrano oltre il 10% degli studenti e delle studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita. Fanno parte di questo gruppo la Sardegna che registra un tasso di dispersione di 11,3% e la Campania con il dato più elevato, ossia 15,7%: vale a dire uno studente/una studentessa su dieci non ha le competenze minime di base (Figura 3).

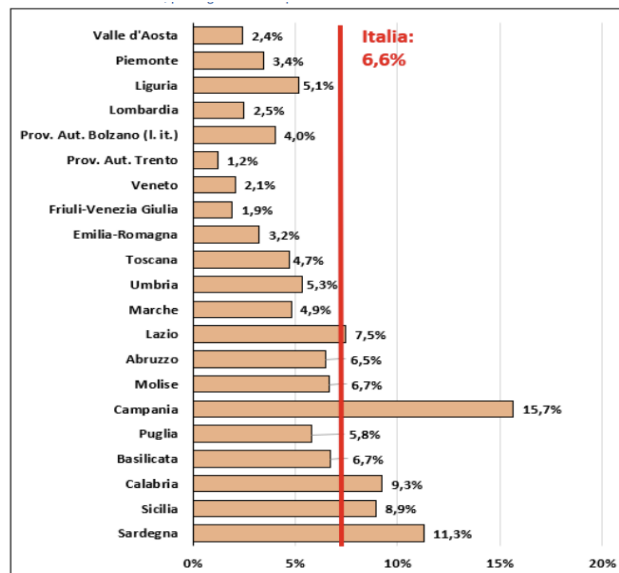


Figura 3. Le percentuali di studenti e di studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita per regione Fonte: INVALSI 2024⁴¹.

³⁹ A. Behtoui – M. Björklöf – I. Strömberg, *The social relations and educational expectations of young people in marginalised areas*, in L. Van Praag – W. Nouwen – R. Van Caudenberg - N. Clycq – C. Timmerman C., *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*, Routledge, London 2018, pp. 102-

⁴⁰ INVALSI, *Rapporto INVALSI 2024*, p. 139.

⁴¹ *Ibi*, p. 140.

La situazione della Campania è davvero allarmante: la regione è al penultimo posto anche per quanto riguarda gli studenti eccellenti nelle prove Invalsi 2024, infatti l'Istituto ha pubblicato un approfondimento sui *top performer*, ossia quegli studenti e quelle studentesse che raggiungono almeno il livello 4 in Italiano e in Matematica e il livello B2 in entrambe le prove di Inglese (Figura 4). Oltre il 20% degli studenti e delle studentesse accademicamente eccellenti, al termine del secondo ciclo d'istruzione, si trova in Lombardia (23,2%), nella Provincia di Trento (22%), in Veneto (23%), in Friuli-Venezia Giulia (24,7%) e in Emilia-Romagna (20,7%); invece le due regioni che figurano agli ultimi posti sono la Calabria (6,5%) e la Campania (6,9%)⁴².

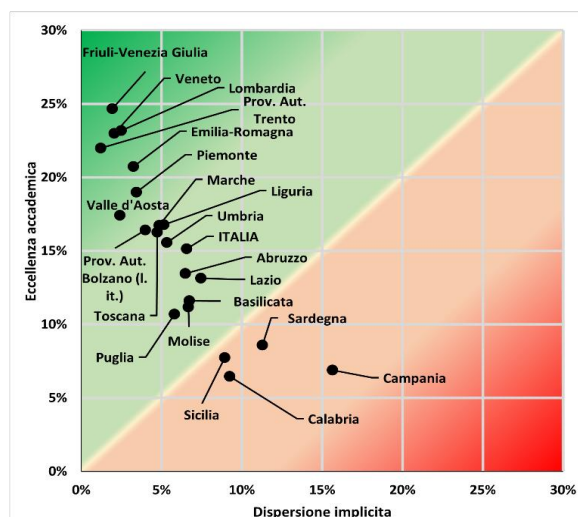


Figura 4. Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita e accademicamente eccellenti al termine del secondo ciclo d'istruzione. Fonte: INVALSI 2024⁴³.

La situazione in Campania è davvero allarmante: 72mila sono i giovani campani lontani dalla scuola, quelli per i quali il nuovo anno scolastico non è mai cominciato, in totale sono 431mila i ragazzi di età compresa tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato in anticipo la scuola⁴⁴.

È un triste scenario quello che si palesa, quasi mezzo milione di giovani che ha conseguito la licenza di terza media, concludendo così il proprio percorso formativo, senza nemmeno un corso di formazione professionale della durata superiore ai due anni. Giovani che, pur avendo assolto l'obbligo scolastico (forse frequentando saltuariamente il biennio, con ripetenze e bocciature), non hanno le competenze necessarie. Una parte di loro forse ha smesso di studiare perché vive in famiglie pressate da un forte disagio sociale oppure soffocate da gravi problemi economici, o ancora peggio, sono figli di famiglie inabissate nella spirale della criminalità organizzata. Sono giovani che «faranno molta fatica a trovare un'occupazione di qualità e adeguatamente retribuita»⁴⁵, il classico «buon posto di lavoro», e che saranno relegati ai margini di un mercato competitivo.

Secondo l'analisi della Cgia, il Sud Italia e le Isole presentano i livelli di abbandono scolastico più elevati, ma anche se la Sardegna ha registrato un tasso del 17,3%, seguita dalla Sicilia con il 17,1%, è la Campania ad avere il triste primato; infatti, se la percentuale dell'indagine la colloca al terzo posto con il 16%, davanti alla Puglia (12,8%) e alla Calabria (11,8%), se si considerano i dati in valore assoluto, la regione Campania presenta la situazione peggiore. In termini assoluti, infatti, il maggior numero di giovani che hanno lasciato la scuola anticipatamente riguarda la Campania con 72mila giovani, poi la Sicilia con 62mila, la Lombardia con 53mila e la Puglia con 38mila. In breve, sebbene la dispersione scolastica sia in diminuzione in tutta Europa (la media è al

⁴² *Ibi*, p. 148.

⁴³ *Ibi*, p. 152.

⁴⁴ L'elaborazione di tali numeri è stata compiuta dall'Ufficio studi della Cgia, sulla base dei dati Eurostat e Istat. Cfr. Ufficio Studi Cgia, *Povertà educativa: 431mila giovani hanno solo la terza media*, «News del 14 settembre 2024».

⁴⁵ *Ibi*, p.2.

9,3%), la regione Campania vive ancora una situazione preoccupante, sicuramente in stretta relazione con l'Indice di Povertà Educativa⁴⁶.

Secondo i dati dell'ISTAT per l'anno 2023 (pubblicati nel mese di luglio 2024) in merito ai livelli di istruzione e ai possibili sbocchi occupazionali si palesa come la dispersione scolastica sia in stretta relazione con le condizioni socioeconomiche della famiglia di origine, infatti

se il livello di istruzione dei genitori è basso, l'incidenza degli abbandoni precoci è molto elevata. Quasi un quarto (23,9%) dei giovani 18-24enni con genitori aventi al massimo la licenza media, ha abbandonato gli studi prima del diploma, quota che scende al 5,0% se almeno un genitore ha un titolo secondario superiore e all'1,6% se laureato⁴⁷.

Sono dati allarmanti, ma certamente utili per poter attivare delle politiche di intervento precoci, in un'ottica preventiva, per riuscire a contrastare la dispersione scolastica esplicita e implicita. Le singole scuole hanno il compito di monitorare la situazione analizzando oggettivamente l'apprezzabile volume di dati a loro disposizione: i voti, i ritardi, le assenze, gli esiti di prove standardizzate interne, i risultati delle prove INVALSI, le griglie di osservazione, tutti possibili predittori di un probabile insuccesso scolastico. È chiaro, però, che una spiccata riflessività pedagogica deve guidare le differenti analisi dei dati per poter compiere un processo di attribuzione di senso e di significato alle diverse analisi statistiche.

4. La didattica orientativa per prevenire e per contrastare la dispersione scolastica implicita

I dati allarmanti chiedono di mettere in atto un cambiamento: è necessario implementare le strategie, già da tempo attivate, per contrastare la dispersione scolastica *totale* e ridurre drasticamente il numero degli studenti e delle studentesse che abbandonano precocemente la scuola o che la portano a termine "a fatica" raggiungendo livelli di competenze inadeguati.

Per riuscire ad elevare il livello delle competenze dei giovani italiani, bisogna partire dal modo di fare didattica: è bene attivare un processo riflessivo sulle pratiche d'insegnamento e sulle strategie didattiche attive e inclusive volte a sostenere e a motivare tutti gli studenti, soprattutto quelli in difficoltà.

Per prevenire e contrastare la dispersione scolastica è necessario che tutti i docenti, nessuno escluso, adottino una *didattica orientativa*, di cui si parla dal 1997, ma che negli ultimi anni, in particolare a partire dal 2019⁴⁸, è stata più volte presentata e valorizzata come *modus operandi* utile sia a prevenire che a contrastare il fenomeno. Gli studenti e le studentesse devono essere "orientati", un termine sicuramente polisemico, ma che è da intendersi in chiave formativa, del resto l'*orientamento* è

un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative⁴⁹.

Questa definizione, frutto dell'Accordo sull'orientamento permanente del 2012, è riportata nelle *Linee guida per l'orientamento* che sono state emanate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito con il Decreto Ministeriale n°328/2022, al fine di dare attuazione alla Riforma 1.4 della milestone M4C1.5, prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)⁵⁰. Le *Linee guida per l'orientamento* rappresentano un ottimo strumento per migliorare il collegamento tra il primo e il secondo ciclo di istruzione, per favorire delle scelte educative consapevoli,

⁴⁶ M. Sottocorno, *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, GoWare e Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 2022.

⁴⁷ ISTAT, *Report. Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2023*, ISTAT, 2024, p. 8.

⁴⁸ I provvedimenti più recenti in materia di orientamento sono stati: il D.M. 4 settembre 2019, n. 774 con l'adozione delle *Linee guida concernenti i Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)*; il PNRR del 2021 che ha previsto una riforma in materia di orientamento nell'ambito degli interventi relativi al sistema di istruzione; la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 28 novembre 2022; il Decreto Ministeriale del 22 dicembre 2022, n. 328 che ha emanato le *Linee guida per l'orientamento* e in ultimo la *Nuova Piattaforma Unica* con le *Indicazioni operative relative alla Piattaforma Unica per la funzione dei servizi messi a disposizione di studentesse, studenti e famiglie* (Nota prot. 270 11/10/23).

⁴⁹ MIM, *Linee guida per l'orientamento*, DGPOC. UCI. URP, 2024, p. 3. Questa definizione del 2012 è la sintesi condivisa dal Governo, le Regioni e gli Enti Locali.

⁵⁰ *Linee guida per l'orientamento* sono relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4- Istruzione e Ricerca-Componente 1 del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU.

per valorizzare i talenti degli studenti, per ridurre la dispersione scolastica, per aumentare l'occupabilità e per facilitare l'accesso all'istruzione terziaria (università e ITS Academy).

Le *Linee guida per l'orientamento* sottolineano la necessità di investire nella «didattica orientativa»⁵¹, una didattica

organizzata a partire dalle esperienze degli studenti, con il superamento della sola dimensione trasmissiva delle conoscenze e con la valorizzazione della didattica laboratoriale, di tempi e spazi flessibili, e delle opportunità offerte dall'esercizio dell'autonomia⁵².

Le *Linee guida per l'orientamento* (D.M. 328/2022) ribadiscono che la didattica orientativa può essere svolta da tutti gli insegnanti di tutte le discipline, cercando di coniugare gli obiettivi di apprendimento curricolare delle discipline con gli obiettivi di sviluppo personale delle studentesse e degli studenti (come l'autonomia, la capacità di autovalutarsi, la conoscenza di sé, la conoscenza dei punti di forza e dei punti di debolezza, lo sviluppo del senso di responsabilità, ecc.).

La didattica orientativa permetterà agli studenti di riconoscere le loro capacità, i differenti talenti, le diverse attitudini e le possibili inclinazioni, accompagnandoli nelle piccole e grandi scelte attraverso l'esercizio del pensiero critico. È importante che la didattica orientativa sappia favorire un atteggiamento proattivo, responsabile e costruttivo verso l'ideazione del progetto di vita⁵³.

Bisogna formare alla didattica orientativa attraverso percorsi strutturati *ad hoc* tutti i docenti, non soltanto i *docenti tutor* e i *docenti orientatori*, previsti dalle *Linee Guida per l'orientamento* per la scuola secondaria di secondo grado, ma i docenti di tutti i gradi.

Presso l'Istituto di Istruzione Superiore "Carafa-Giustiniani" di Cerreto Sannita, in provincia di Benevento, nell'anno scolastico 2023/2024, si è svolto il corso di formazione *La didattica orientativa e le metodologie attive* rivolto a tutti i docenti dell'Istituto (che consta di 8 indirizzi di studio: il Liceo Artistico, il Liceo Musicale, il Tecnico Commerciale, il Tecnico Tecnologico e il Professionale con Servizi per la sanità e l'assistenza sociale).

La richiesta di questo corso di formazione sulla didattica orientativa è stata avanzata dalla Dirigente Scolastica, la dottoressa Giovanna Caraccio, e dall'intero Collegio dei docenti che, sulla base della mappatura dei rischi di dispersione scolastica presenti all'interno dell'istituto, dei dati riguardanti il fenomeno, dei fattori specifici che lo determinano e anche sulla base delle analisi svolte per il RAV e per il PTOF, hanno ritenuto necessario investire nella formazione. I dati dei primi cinque mesi dell'anno scolastico 2022/2023 richiedevano un certo livello di attenzione in quanto il 3,7% degli studenti del primo biennio aveva abbandonato la scuola, mentre il 2,3 % aveva superato il 50% delle assenze e il 10% aveva una percentuale di assenze che oscillava tra il 25% e il 50%.

Il corso di formazione *La didattica orientativa e le metodologie attive* ha avuto una durata di 25 ore e ha previsto una parte teorica e una parte laboratoriale; è stata offerta ai docenti la possibilità di comprendere il significato dell'*orientamento formativo e riflessivo* utile per accompagnare gli studenti e le studentesse nella scoperta del proprio Sé; è stata approfondita la didattica orientativa e tutte quelle strategie fondamentali per esercitare il pensiero critico e per sviluppare le *competenze orientative*; è stata esercitata la comunicazione assertiva del docente; sono state approfondite una serie di metodologie innovative per lo sviluppo delle *no cognitive skills* e delle competenze di auto-orientamento.

L'obiettivo del corso è stato quello di far comprendere ai docenti l'importanza di attivare una vera *didattica orientativa* per contrastare i fenomeni legati alla dispersione esplicita e implicita, fornendo loro metodologie e strumenti per intervenire efficacemente in situazioni di demotivazione e di difficoltà cognitive e di apprendimento.

Il corso di formazione *La didattica orientativa e le metodologie attive* è stato suddiviso in sei moduli:

1. *L'orientamento riflessivo per guidare alla scoperta del proprio Sé.*
2. *La formazione del docente alla comunicazione assertiva.*
3. *Il role playing per una didattica orientativa.*

⁵¹ R. Trincherò, *Didattica orientativa. Costruire interessi e life skills attraverso le discipline*, Sanoma, Milano 2024.

⁵² MIM, *Linee guida per l'orientamento*, p.5.

⁵³ R. Capobianco, *La scelta della scuola secondaria di secondo grado e la "tirannia" del merito: la necessità di educare alla cultura della meritorietà*, «Nuova Secondaria», XLI, 4, dicembre 2023, p. 238.

4. *La didattica orientativa e le metodologie attive per allenare il pensiero critico e sviluppare le competenze orientative degli studenti.*
5. *Il digital curriculum story.*
6. *Le metodologie innovative per lo sviluppo delle soft skills e delle competenze di auto-orientamento.*

Il corso sulla didattica orientativa ha preparato i docenti dell'istituto ad affrontare il progetto *Conoscenza come base per la libertà*,⁵⁴ iniziato nell'anno scolastico 2023/2024 e terminato nel mese di dicembre del 2024, finanziato con i fondi del PNRR proprio per contrastare la dispersione esplicita e implicita.

Il progetto ha previsto, oltre l'attivazione del *Team per la prevenzione della dispersione scolastica*:

- percorsi di mentoring e orientamento (78 percorsi);
- percorsi di potenziamento delle competenze di base, di motivazione e accompagnamento (28 percorsi);
- percorsi di orientamento con il coinvolgimento delle famiglie (6 percorsi);
- percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari (10 percorsi).

A partire dal mese di aprile 2024, sono stati attivati dieci percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari per tutti quegli studenti e quelle studentesse "segnalati" dai docenti per aver mostrato alcune fragilità motivazionali o perché in difficoltà in determinate discipline.

5. Conclusioni

Grazie al corso di formazione per i docenti sulla *didattica orientativa*, i percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari di motivazione, ri-motivazione e di accompagnamento⁵⁵ hanno avuto ottimi risultati:

- hanno favorito la conoscenza di sé, dei punti di forza e di debolezza, anche in un'ottica di scelte formative e professionali future;
- hanno creato uno spazio di dialogo e di ascolto per trovare soluzioni alle difficoltà che si presentano in ambito scolastico e non solo;
- hanno cercato di potenziare l'autostima, l'autoefficacia e le strategie metacognitive con una ricaduta positiva sui livelli di competenze disciplinari e trasversali raggiunti;
- hanno incoraggiato la frequenza, l'impegno scolastico e il successo formativo.

Da una prima analisi dei dati rispetto alle bocciature e ai giudizi sospesi si evince un certo miglioramento. È migliorata la percentuale degli ammessi alla classe successiva rispetto all'anno scolastico precedente: se nell'a.s. 2022/2023 gli ammessi erano stati il 75,4% dell'intera popolazione studentesca, nell'a.s. 2023/2024 la percentuale è salita all'80,1%; è migliorata anche la percentuale degli alunni con giudizio sospeso passando da 17,4% (a.s. 2022/2023) a 13,3% (a.s. 2023/2024), così anche i "non scrutinati" che hanno registrato una lieve diminuzione passando da 6,1% a 5,2 % nell'anno scolastico 2023/2024.

È chiaro, quindi, che per contrastare la dispersione esplicita e implicita gli studenti devono sentirsi coinvolti, così da non aver alcun motivo a comportarsi in modo scorretto, ma è altrettanto basilare che loro comprendano che i docenti li percepiscono come studenti con tante potenzialità, incoraggiandoli ad andare oltre le difficoltà.

Si palesa la necessità di una *didattica in ottica orientativa*

⁵⁴ Progetto: *Conoscenza come base per la libertà* (identificativo: M4C1I1.4-2022-981-P-15646), finanziamento previsto dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4 – Istruzione e ricerca, Componente 1, Investimento 1.4 Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU. Azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica (D.M. 170/2022).

⁵⁵ I dieci percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari, erogati a gruppi di minimo dieci studenti, durata complessiva di 24 ore, svolti in orario pomeridiano sono stati i seguenti: *Sound Art* (gestito da un esperto in tecnologie musicali); *Un viaggio teatrale attraverso l'identità e la creatività* (due percorsi formativi gestiti da due esperti di regia teatrale); *Facciamoci conoscere* (gestito da un esperto in internazionalizzazione delle imprese); *Innovazione Interattiva: Creazione di Progressive Web App (PWA)* (gestito da un esperto di informatica e di sviluppo WEB); *Argilla in Evoluzione* (gestito da un esperto in tecniche di modellazione della ceramica); *Sviluppo e programmazione di sistemi robotici: dal laboratorio alla produzione* (gestito da un esperto in sistemi robotici); *Cambiamo prospettiva: Imparare a pilotare un drone* (gestito da un istruttore di droni); *La competenza emotiva. Riconoscere e manifestare una emozione* (gestito da un'esperta in competenza emotiva); *Moda e arte in digitale* (gestito da un'esperta in tecnologie di progettazione della moda).

- che sappia valorizzare le risorse di ciascuno e di ciascuna;
- che sia in grado di potenziare la dimensione educativa delle singole discipline attraverso percorsi formativi pluri-multi-interdisciplinari;
- che adotti delle specifiche metodologie didattiche in grado di far sviluppare nei giovani delle *competenze orientative* funzionali al riconoscimento delle capacità di cui sono portatori;
- che creda nella realizzazione di un progetto mirante al raggiungimento delle competenze in uscita.

Se l'orientamento è un processo che «pone al centro di tutto lo sviluppo completo della persona»⁵⁶, la didattica *orientativa* e *orientante* è quella modalità che, avendo una chiara intenzionalità, sceglie di adottare una serie di metodologie atte a sviluppare in ogni studentessa e in ogni studente le competenze orientative, in cui rientrano le caratteristiche, le abilità, gli atteggiamenti e le motivazioni personali necessarie per gestire consapevolmente e in modo efficace sia esperienze formative, che esperienze lavorative, riuscendo a superare positivamente i possibili "passaggi a livello" per compiere dei veri "passaggi di livello".

Rosaria Capobianco
Università degli Studi di Napoli Federico II

⁵⁶ R. Biagioli, *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*, ETS, Pisa 2023, p.25.