

Pubblicato il: ottobre 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Implicit early school leaving and inclusive curriculum: towards an exploratory survey¹

Dispersione scolastica implicita e curricolo inclusivo: verso una ricerca esplorativa.

di

Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli,
Università degli Studi di Bari “A. Moro”

michele.baldassarre@uniba.it

liadaniela.sasanelli@gmail.com

Abstract

The contribution aims to reflect on the recent and complex phenomenon of the implicit early school leaving in the Italian school context. This problem represents an indicator of educational inequality and lack of fairness (Benvenuto, 2016) which is rooted in the poor quality of the school system in terms of inclusion and educational success (Pandolfi, 2017). Preventing and combating it has become a necessary priority and an effective way to do so is based on the configuration of inclusive tools, able to welcome, support and guide the learning process of a plurality of students. In this regard, the potential of one of these tools, the *Inclusive Curriculum* (MIUR, 2018a), is illustrated, whose collegial design, anchored to the principles of the *Universal Design of Learning* (CAST, 2011), is a guarantee of fair and inclusive learning opportunities.

Keywords: implicit early school leaving, inclusive curriculum, *Universal Design of Learning*

¹ Il contributo è frutto di lavoro comune degli autori. Tuttavia, possono essere attribuiti a Michele Baldassarre i paragrafi 1 e 2, a Lia Daniela Sasanelli i paragrafi 3, 4 e 5.

Abstract

Il contributo vuole riflettere sul recente e complesso fenomeno della *dispersione scolastica implicita* nel contesto scolastico italiano. Tale problematica rappresenta un indicatore di disuguaglianza formativa e mancanza di equità (Benvenuto, 2016) che affonda le sue radici nella carenza di qualità del sistema scolastico in termini di inclusione e successo formativo (Pandolfi, 2017). Prevenirla e contrastarla è divenuta una priorità e una via efficace per farlo trova fondamento nella configurazione di strumenti di natura inclusiva, in grado di accogliere, sostenere e guidare il processo di apprendimento di una pluralità di studenti. A tal proposito vengono illustrate le potenzialità insite nel *Curricolo Inclusivo* (MIUR, 2018a) la cui progettazione collegiale, ancorata ai principi dell'*Universal Design of learning* (CAST, 2011), è espressione di garanzia di opportunità di apprendimento eque ed inclusive.

Parole Chiave: dispersione scolastica implicita, curricolo inclusivo, *Universal Design of Learning*.

1. Introduzione

La dispersione scolastica rappresenta un fenomeno complesso, sistemico e multidimensionale che fa da cornice al nostro attuale scenario sociale e culturale scandito dalla globalizzazione, dal pluralismo culturale e da contesti sociali sempre più multiculturali, multietnici ed eterogenei (Alistair & Leathwood, 2013; Batini, 2014; Batini & Bartolucci, 2016; Colombo, 2010; Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel, 2011; Scales, 2015). Essa riguarda, con diversi gradi di incidenza, tutto il panorama europeo poiché, prendendo in considerazione il binomio *esclusione sociale- dispersione*, rappresenta un fenomeno attraverso cui analizzare e comprendere il grado di efficacia dei sistemi educativi scolastici. Fanno parte di tale fenomeno gli studenti che formalmente abbandonano la scuola, coloro che non sono stati ammessi all'anno scolastico successivo e gli alunni regolarmente iscritti ma non frequentanti. Il problema viene quantificato a livello europeo attraverso l'indicatore degli *Early leaving from education and training* (ELET)² e monitorato costantemente dall'Invalsi e dal Miur (2018b, 2019), permettendo così l'attuazione di interventi efficaci e tempestivi che si dispiegano su tre diverse tipologie di misure (Commissione Europea, 2011):

- *misure di prevenzione*: tese ad evitare le condizioni che possono causare l'abbandono precoce;
- *misure di intervento*: volte a contrastare le difficoltà degli studenti al suo manifestarsi;
- *misure di compensazione*: mirano a creare nuove opportunità per chi abbandona precocemente i percorsi di istruzione e formazione.

Grazie a questo interesse vigile e costante verso la dispersione scolastica da parte delle diverse Istituzioni (Ministero dell'Istruzione, Invalsi, Indire e tutti gli istituti scolastici presenti sul territorio nazionale), l'attenzione si sta recentemente focalizzando e spostando anche su un nuovo aspetto dello stesso fenomeno sinora sfuggito alle statistiche ufficiali: la *dispersione implicita o nascosta* (Ricci, 2020). Essa è assimilabile ad una forma di "dispersione delle intelligenze" (Scierra, Bartolucci & Batini, 2018) e rappresenta un problema importante al pari della dispersione esplicita,

² Quota dei giovani tra i 18 e 24 anni con al massimo il titolo di scuola secondaria di primo grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni e non più in formazione. Cfr. <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tesem020>

su cui, però è possibile intervenire con azioni di prevenzioni precoci già nelle prime fasi di scolarizzazione.

2. La dispersione scolastica implicita: significato, cause ed estensione del fenomeno.

I dispersi impliciti sono gli studenti che, pur raggiungendo il diploma d'istruzione superiore, mostrano gravi carenze nelle competenze di base e non raggiungono i traguardi minimi di preparazione previsti per il loro percorso di studio (Ricci, 2020). Il fenomeno nasce e si sviluppa nei gradi scolastici precedenti, e prosegue nella scuola secondaria superiore di secondo grado. Difatti il 14,4 % degli studenti italiani inizia la scuola superiore senza però aver raggiunto il necessario livello di conoscenze utili al perseguimento del diploma di scuola media; questa percentuale sale fino al 25-30% nel Sud e nelle isole (Ricci, 2020).

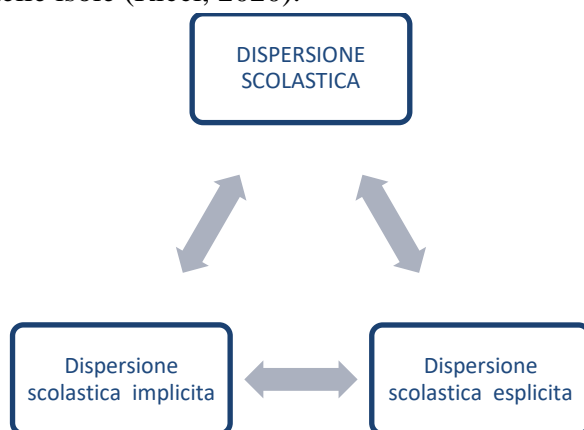


Fig. 1- Articolazione del fenomeno della Dispersione Scolastica

Ma procediamo più dettagliatamente: molto recentemente, nel 2019, gli studenti italiani, al termine del ciclo secondario di secondo grado, sono stati chiamati a sostenere le prove standardizzate Invalsi, per le materie Italiano, Matematica e Inglese, con lo scopo di misurare i livelli di apprendimento raggiunti. Per le prime due materie i risultati sono stati espressi attraverso un intervallo che va da 1 (il più basso) a 5 (il più alto)³, mentre per l'Inglese le prove sono state costruite sulla base dei livelli del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER)⁴. Si fanno rientrare nel complesso fenomeno della dispersione scolastica implicita gli allievi che, al termine della scuola superiore, hanno raggiunto al massimo il livello 2 per Italiano e Matematica e non conseguono nemmeno il B1 in Inglese (Ricci, 2020). Pur facendo riferimento a primissime stime elaborate dall'Invalsi, i dati derivanti dalla misurazione della dispersione scolastica implicita in Italia (Fig. 2-3), fotografano una situazione realmente preoccupante, che invita ad una riflessione più articolata e approfondita sul complesso fenomeno della dispersione (Ricci, 2020).

³ Il livello 1 viene identificato con i traguardi raggiunti al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado; il livello 2, invece, identifica gli studenti che hanno raggiunto solo i traguardi previsti al termine del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado.

⁴ Il sistema scolastico italiano prevede che, al termine della scuola secondaria di secondo grado, gli studenti raggiungano il livello B2.

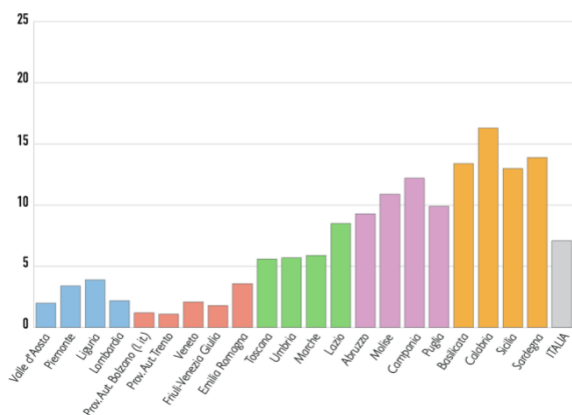


Fig. 2- La dispersione scolastica implicita in Italia

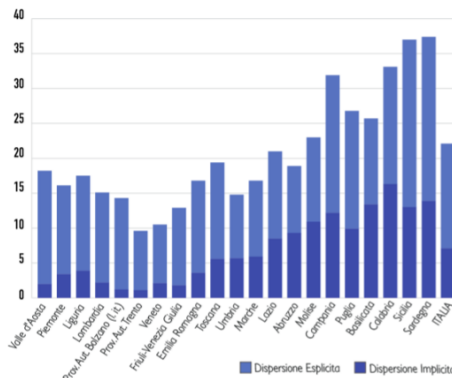


Fig. 3- La dispersione scolastica totale in Italia

Infatti, se si somma alla quota attuale degli studenti dispersi espliciti (14,5%) anche un ulteriore 7,1%, ossia il totale degli alunni dispersi impliciti, allora l'Italia si allontanerebbe ancor di più dall'obiettivo posto dall'Unione Europea per l'anno in corso, che fissa al 10% la quota massima degli ELTET (Ricci, 2020).

2.1 Indicatori di rischio della dispersione scolastica implicita

È opportuno evidenziare che quando si parla di studenti dispersi impliciti si fa riferimento ad alunni a forte rischio di marginalità ed esclusione sociale in quanto, essendo più poveri di competenze, manifesteranno sicuramente maggiori difficoltà nell'elaborare le informazioni a loro disposizione e nell'assumere decisioni coerenti con i loro progetti di vita (Ricci, 2020). Il fenomeno si manifesta molto precocemente, già nell'istruzione primaria, con i primi fallimenti ed una crescente alienazione nei confronti della scuola e affonda le sue radici nella carenza di qualità del sistema scolastico in termini di inclusione e successo formativo⁵ (Pandolfi, 2017). Di seguito viene riportata una prima mappatura degli indicatori del rischio di dispersione scolastica implicita, correlata ai diversi ordini e gradi scolastici:

ORDINE E GRADO SCOLASTICO	INDICATORI
SCUOLA PRIMARIA	Difficoltà diffuse su più discipline
	Scarso rendimento scolastico
	Insufficiente motivazione al compito di studio
	Scarsa autonomia scolastica
	Difficoltà nel recupero delle lacune scolastiche
SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE DI I GRADO	Accumulo di debiti scolastici in più materie
	Frequenti insuccessi e fallimenti scolastici
	Difficoltà nell'appropriazione di un personale metodo di studio
	Inadeguato interesse e coinvolgimento verso la scuola
SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE DI II GRADO	Insufficienze in più materie
	Ammissioni alle classi successive "con debiti" da recuperare
	Ripetuti insuccessi scolastici
	Inadeguato o assente metodo di studio
	Insufficiente motivazione, interesse e partecipazione nei confronti del mondo scolastico

Fig. 4- Indicatori del rischio di Dispersione scolastica implicita (elaborazione degli autori)

⁵ Il successo formativo mira "all'individuazione e al raggiungimento di mete comuni, fissate per tutti i soggetti (aspetto quantitativo dell'apprendimento) e di mete personali (aspetto qualitativo), differenziate sulla base di abilità, inclinazioni, talenti, propensioni individuali" (Frabboni & Baldacci 2004, p.105).

3. Strumenti per la prevenzione della dispersione scolastica implicita: il *Curricolo Inclusivo*

Ai fini della nostra riflessione è utile richiamare alcuni significativi passaggi della recente nota MIUR n. 1143/2018 (Miur, 2018a) che rilancia fortemente le potenzialità insite nell'autonomia scolastica e offre a tutti i docenti, curricolari in primis, nuove coordinate di senso per realizzare una scuola di qualità, equa e inclusiva che, superando le etichette diagnostiche si prenda cura di ogni studente e promuove la piena ed effettiva inclusione. Nella "cassetta degli attrezzi" che il documento invita a predisporre, ritroviamo uno strumento utile a prevenire il fenomeno della dispersione implicita: il *Curricolo Inclusivo*. Tale strumento nasce dalla consapevolezza condivisa che personalizzare i percorsi di insegnamento-apprendimento non significa frammentare gli interventi e progettare percorsi differenti per ogni studente, bensì pensare alla classe come una realtà fortemente eterogenea in cui mettere in atto una pluralità di strategie metodologiche-didattiche funzionali al successo formativo di tutti (Miur, 2018a). Pertanto, come afferma Cottini (2019) anziché adattare o rimodulare il curriculum standardizzato ai bisogni speciali dei singoli studenti, così come di consuetudine avviene oggi nelle nostre scuole, bisognerebbe progettare fin dall'inizio, con intenzionalità e sistematicità, un curriculum didattico inclusivo. Difatti, inserendo già nella fase della progettazione tutti gli opportuni adattamenti (ampliamenti, riduzioni, modifiche), si creano i giusti presupposti per fronteggiare le differenze individuali, accogliere le esigenze di tutti gli allievi e far sì che quello che è necessario per alcuni, diventi fruibile e utile per tutti (principio fondante della Didattica Inclusiva).

3.1 Verso il curriculum inclusivo: riferimenti normativi

L'evoluzione del concetto di *Curricolo Inclusivo* affonda le sue radici in riferimenti normativi importanti, in primis il Regolamento sull'Autonomia (DPR n. 275/1999). Questa è la prima legge fondamentale che, orientando tutto l'impianto organizzativo dell'istituzione scolastica non più sull'insegnamento bensì sull'apprendimento dello studente, consente alla struttura organizzativa scolastica il passaggio dalla rigidità alla flessibilità, permettendo una progettualità pedagogica e didattica in grado di produrre risultati sulla maggior parte degli studenti. L'attenzione verso tale tematica si è col tempo resa sempre più intensa e ricorrente, così come si evince dal sintetico excursus normativo (Fig. 5).

RIFERIMENTI NORMATIVI	ASSONANZE CON IL CURRICOLO INCLUSIVO
DPR N. 275/99	Introduce il curricolo <i>differenziato</i> . “Le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell’Offerta Formativa [...] il curricolo obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte [...]. La determinazione del curricolo tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli Enti Locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione”.
LEGGE 53/2003	Inserisce il concetto di <i>personalizzazione dell’apprendimento</i> . “La scuola primaria [...] promuove nel rispetto delle diversità individuali lo sviluppo della personalità [...] La scuola secondaria di I grado [...] è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità degli allievi [...] sviluppa progressivamente le competenze le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi»
INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO (2012)	“Ogni scuola predispone il curricolo all’interno del Piano dell’offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina”. “Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno”.
LEGGE 66/2017	“L’inclusione scolastica: a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all’autodeterminazione e all’accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita; b) si realizza nell’identità culturale, educativa, progettuale, nell’organizzazione e nel curricolo delle istituzioni scolastiche [...]”
NOTA MIUR N. 1143/2018	“L’inclusione è garanzia per l’attuazione del diritto alle pari opportunità e per il successo formativo di tutti. L’evoluzione dei concetti di disabilità, normalità, inclusione educativa e i continui progressi della tecnologia hanno trasformato il modo di vivere e di pensare la diversità prefigurando un modello pedagogico orientato al superamento della categorizzazione degli alunni con svantaggi nella scuola, a favore della costruzione di curricula inclusivi per tutti e non solo per i soggetti con disabilità”.

Fig. 5- Evoluzione del Curricolo Inclusivo nel percorso normativo italiano

È opportuna una precisazione. Le scuole sono già da tempo chiamate alla progettazione collegiale del curricolo: concretamente identificano una traccia “strutturante”, sia sotto il profilo dei contenuti formativi (livello macro, il *programma*) sia sotto il punto di vista della loro organizzazione didattica (livello micro, la *programmazione*), sulla quale innestare esperienze di apprendimento efficaci.

Questo curricolo “standardizzato” si configura come uno strumento per organizzare l’apprendimento ed è frutto di un lavoro condiviso che riflette ed esplicita le scelte della comunità scolastica e l’identità della scuola, oltre ad essere garante dell’espressione della libertà d’insegnamento e dell’autonomia scolastica (Miur, 2012).

Essendo però standard e unico per tutti, non garantisce la flessibilità e non enfatizza l’eterogeneità insita nelle nostre aule scolastiche.

Conseguentemente, non facilita esperienze di apprendimento ottimali per la variabilità degli studenti presenti (Meyer, Rose, Gordon, 2014).

Il passaggio evolutivo che ora si richiede alle istituzioni scolastiche è di rendere quel curricolo *inclusivo*, ossia trasformarlo in uno strumento che, partendo a priori dalle differenze che coesistono fra gli studenti, sia in grado di tracciare “un percorso coerente e sistematico di insegnamento e di

apprendimento, riferito a discipline singole o integrate fra loro, nel quale gli opportuni obiettivi, le scelte didattiche più significative, le strategie maggiormente idonee, i processi di valutazione e monitoraggio sono organizzati in funzione del raggiungimento del successo formativo di ogni allievo” (Miur, 2018a, pp.12-13).

Creare un *Curricolo Inclusivo* vuol dire, in definitiva, pensare alla realtà scolastica come ad un laboratorio di ricerca educativa e didattica permanente, che ha come finalità generale, la promozione del "fare scuola di qualità per tutti"⁶. Adottarlo nella prassi didattica comporta, invece, la valorizzazione degli stili cognitivi e di apprendimento degli studenti e l'utilizzo una molteplicità di metodi, strumenti e strategie, mediatori didattici, utili alla crescita di ciascun alunno.

4. Progettare Curricoli Inclusivi: il modello dell'Universal Design of Learning

Il modello a cui faremo riferimento per la progettazione del *Curricolo Inclusivo* è l'*Universal Design of Learning*⁷ (CAST, 2011), un framework in grado di assicurare flessibilità (parola chiave dell'UDL e strettamente agganciata al principio dell'autonomia scolastica) ai percorsi didattici, garantendo opportunità di apprendimento eque ed inclusive.

Questo paradigma si fonda essenzialmente su tre *criteri* cardine:

- 1.fornire molteplici mezzi di rappresentazione,
- 2.fornire molteplici mezzi di azione ed espressione
- 3.fornire diversi mezzi di coinvolgimento

su cui si innestano sette *principi* di massima (CAST, 2011)

Attraverso l'UDL, il curricolo “è sempre permeabile alle sollecitazioni provenienti dall'esterno, è accogliente, affettivamente caldo e partecipativo. Privilegia un'organizzazione a 'legame debole' perché fa interagire più facilmente i membri di un gruppo; facilita la discussione, la condivisione delle informazioni, l'espressione dei giudizi” (Miur, 2018a, p.5).

⁶ Obiettivo n.4 dell'Agenda ONU 2030.

⁷ Da questo punto in poi indicato con l'acronimo “UDL”

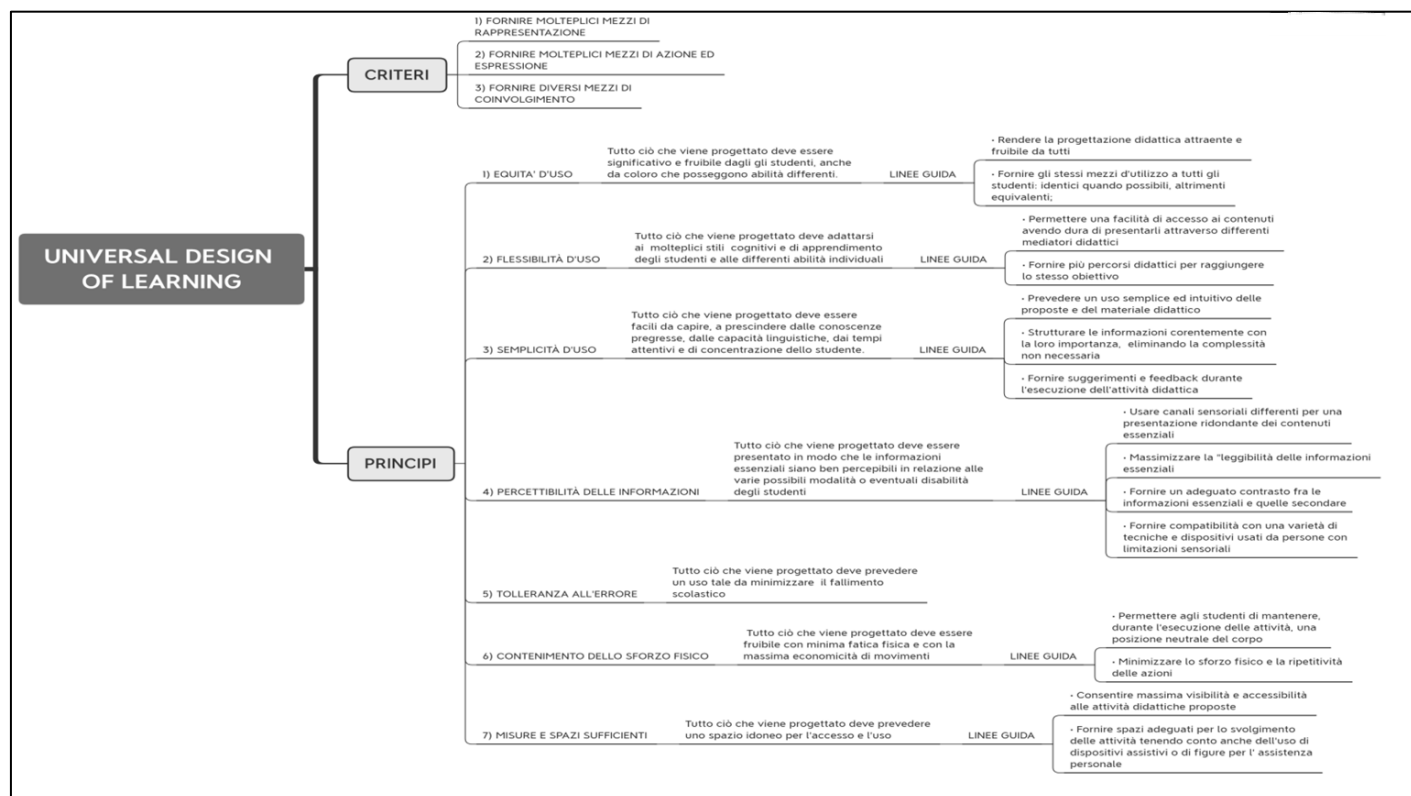


Fig.6- Articolazione del framework UDL (elaborazione grafica degli autori a partire dalla fonte CAST, 2011)

Per realizzarlo occorre anzitutto definire con chiarezza gli obiettivi didattici avendo cura di ricercare con meticolosità tutti i punti di contatto che sussistono tra la programmazione curricolare e le eventuali programmazioni individualizzate, laddove naturalmente siano presenti alunni con Bisogni Educativi Speciali (Cottini, 2019).

Questa primissima fase implica una forte sinergia fra tutti gli insegnanti, curricolari e di sostegno, e fra tutte le figure professionali che interverranno concretamente nella prassi didattica.

Sarà utile ed efficace predisporre un curricolo a diversi livelli (un livello base/essenziale, per garantire la possibilità a tutti di raggiungere i livelli minimi, un livello standard/intermedio ed un livello avanzato) che guardi non solo agli aspetti cognitivi, bensì anche agli aspetti emotivo affettivi e agli aspetti metacognitivi, indispensabili per raggiungere il successo formativo.

Successivamente, sugli obiettivi rintracciati, verrà ancorata la progettazione didattica avendo cura di:

- organizzare in modo variegato e differenziato le attività, facendo ricorso a una pluralità di mediatori didattici che sollecitino canali sensoriali differenti (uditivo visivo, verbale, e non verbale, cinestesico) per facilitare l'accesso all'apprendimento da parte di tutti;
- agevolare l'impiego di strategie cognitive e forme di pensiero differenti, ancorate a itinerari di apprendimento significativi, attivi e creativi, perché centrati sullo studente (*student-centered*), ma anche collaborativi e di supporto, in cui la risorsa-compagno diviene mediatore di apprendimento;
- differenziare le modalità di presentazione delle attività, impiegando tutti i diversi mediatori didattici che si hanno a disposizione (Damiano,1999) : *attivi* (esperienza diretta e concreta mediazione tra pari e con il professore, uso di strumenti e sussidi tecnologici), *iconici* (immagini, disegni, schemi, mappe, video, fotografie...), *analogici* (esercitazioni pratiche,

simulazioni, attività di *role playing*) e *simbolici* (libri, testi, documenti scritti e digitali, lezioni tradizionali e partecipate, esposizioni orali);

- selezionare supporti tecnologici adeguati che consentano l'accessibilità diffusa alle tre differenti funzionalità digitali (assistivo-compensative, dialogico- relazionali /di condivisione, interattivo-multimediali/manipolative).

L'ultima fase del processo di costruzione del *Curricolo Inclusivo* è quella che prevede l'adozione e la condivisione di forme di valutazione inclusiva, ossia di una valutazione intesa come "processo" (Da Re & Guasti, 2015) che accompagna, incoraggia e sostiene il percorso di crescita e sviluppo negli apprendimenti di tutti gli studenti.

Lo scopo del *Curricolo Inclusivo* UDL, non limitandosi esclusivamente ad agevolare gli alunni nell'acquisizione di conoscenze e abilità, consente loro di diventare *studenti esperti*, in grado cioè di padroneggiare l'intero processo di apprendimento in quanto:

1. orientati verso il perseguimento degli obiettivi proposti;
2. adeguatamente preparati;
3. determinati e motivati ad apprendere in maniera sempre più efficace ed efficiente (Savia, 2016).

5. Conclusioni e sviluppi

Dall'analisi teorica fin qui condotta è evidente che progettare in maniera collegiale un *Curricolo Inclusivo* UDL significa superare la dicotomia "disabilità-normalità" e accettare un modello pedagogico orientato al superamento della categorizzazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, "perché orientato alla valorizzazione delle molteplici forme di differenziazione cognitiva, comportamentale, culturale" (Miur, 2018, p. 4).

Anche se risultano essere ancora limitate le esperienze educative e didattiche centrate sullo sviluppo di *Curricoli Inclusivi* (Pennazio, 2017; Savia, 2018) emergono, da recenti ricerche nazionali (Ghedini & Mazzocut, 2017; Montesano, Carchidi & Valenti, 2019), risultati incoraggianti da cui si evince che gli insegnanti già condividono i valori e adottano pratiche didattiche in linea con i principi inclusivi che sottostanno al modello dell'*Universal Design for Learning*.

Ancorandosi a queste evidenze e alla presente riflessione, gli autori hanno avviato un'indagine esplorativa negli Istituti Comprensivi della provincia di Crotone, provincia italiana più svantaggiata con il 47,1% di dispersione scolastica implicita (Save the Children, 2020) e con percentuali elevate di studenti in condizioni di maggiore svantaggio socioeconomico e culturale. Tale ricerca, volta ad indagare, attraverso un questionario rivolto ai Dirigenti Scolastici, le conoscenze in possesso sul paradigma dell'UDL e l'eventuale progettazione e adozione del curricolo inclusivo come strumento in grado di favorire un'educazione di qualità ed equa, ha però subito un forte rallentamento a causa dell'emergenza sanitaria Covid-19.

Nell'attesa di portare a termine lo studio e pubblicare i risultati emersi, possiamo temporaneamente concludere affermando che la progettazione di curricoli inclusivi all'interno delle scuole, rappresenta sicuramente una dimensione privilegiata di analisi, utile alla prevenzione e al contrasto della dispersione implicita e, più in generale, uno strumento generatore di inclusività.

Tuttavia, affinché il sistema scolastico italiano garantisca esiti di apprendimento adeguati per tutti e per ciascuno, la scelta di progettare e adottare un curricolo inclusivo deve diventare strutturale, consapevole e sistemica.

Occorrerà, dunque, continuare a direzionare gli studi futuri su questa tematica, in una prospettiva di valenza e significatività crescente.

Riferimenti bibliografici:

- Alistair, R., & Leathwood, C. (2013). "Problematizing Early School Leaving". *European Journal of Education*, 3, pp. 405–418.
- Batini, F. (2014). *Drop-out*. Lavis: Fuorionda.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (eds.). (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Benvenuto, G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini & M. Bartolucci (Eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli. pp. 123-133.
- Center for Applied Special Technology - CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Commissione Europea. (2011). *Raccomandazione del Consiglio sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, Bruxelles.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, Firenze: Giunti Edu.
- Da Re, F., & Guasti, L. (2015). La valutazione come processo. In Zambotti, F. (a cura di), *Bes a scuola. I 7 punti chiave di una didattica inclusiva*. Trento: Erickson. pp.313-314.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Frabboni, F., & Baldacci, M. (2004), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, Milano: Franco Angeli.
- Ghedin, E., & Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Research*, 10 (18), pp. 147-161.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (2011). *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. London, UK - New York, NY: Springer.
- Meyer A., Rose D.H., & Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - MIUR, (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Le Monnier.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR. (2018a). *L'autonomia scolastica per il successo formativo – Documento di lavoro*. Disponibile in: <http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/09/lautonomia-scolastica-per-il-successo-formativo.pdf> [18 agosto 2020]
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca-MIUR. (2018b). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*. Disponibile in: https://www.istruzione.sardegna.it/Formazione/ZB_PdfDocs/Library/Rapporto_contrasto_fallimento_formativo.pdf [20 agosto 2020].

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca- MIUR -Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741> [24 agosto 2020].
- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), pp.52-64.
- Pennazio, V., (2017). Thinking the curriculum in an inclusive perspective: challenges and opportunities”, *Education Sciences & Society*, 2/2017, pp.76-87.
- Montesano, L., Carchidi, R., & Valenti, A. (2019),“I principi dell’Universal Design for Learning nella scuola dell’inclusione. Un’indagine esplorativa”. *Topologik*, n. 25/2019, pp.151-167.
- Ricci, R., (2019). Editoriale INVALSI. *La dispersione scolastica implicita*. Disponibile in: https://www.invalsiopen.it/wpcontent/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf [26 agosto 2020].
- Save the Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L’impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Disponibile in: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf [24 agosto 2020].
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l’apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson, Trento.
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI , n. 1, pp.101-118.
- Scales, H.H. (2015). Another look at the drop-out problem. *The Journal of Educational Research*, 62, 339–343.
- Scierrì, I.D.M., Bartolucci, M. & Batini, F.(2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 13, 1.