

**Recensione a F. Biondi Dal Monte e S. Frega (a cura di),
*Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare
di un fenomeno complesso*, Il Mulino, Bologna, 2024, pp. 1-328**

KAMILLA GALICZ*

Indice disponibile all'indirizzo <https://www.mulino.it/isbn/9788815390271>.

Data della pubblicazione sul sito: 20 dicembre 2024

Suggerimento di citazione

K. GALICZ, *Recensione a F. Biondi Dal Monte e S. Frega (a cura di)*, *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*, *Il Mulino*, Bologna, 2024, pp. 1-328, in *Forum di Quaderni Costituzionali*, 4, 2024. Disponibile in: www.forumcostituzionale.it

* Allieva del Corso di PhD in Diritto nell'Istituto di Diritto, politica e sviluppo della Scuola superiore di studi universitari e di perfezionamento "Sant'Anna" di Pisa. Indirizzo mail: kamillazsuzanna.galicz@santannapisa.it.

“Oggi questo sistema è illegale. La Costituzione, nell’articolo 34, promette a tutti otto anni di scuola. Otto anni vuol dire otto classi diverse. Non quattro classi ripetute due volte ognuna. Sennò sarebbe un brutto gioco di parole indegno di una Assemblea Costituente. Dunque oggi arrivare a terza media non è un lusso. È un minimo di cultura comune cui ha diritto ognuno. Chi non l’ha tutta non è Eguale”¹.

1. – L’osservazione tratta dalla *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana ci invita a riflettere sul ruolo che la scuola riveste non solo nell’educazione *stricto sensu* ma, più in generale, nella crescita personale in relazione allo sviluppo della comunità con una chiave di lettura ben precisa; quella dei diritti fondamentali. Infatti, se da un lato pare giusto accogliere le perplessità se oggi la scuola riesca ad impartire conoscenze utili per le giovani generazioni in un’epoca segnata da sfide come l’uso dell’intelligenza artificiale o l’adattamento al cambiamento climatico, la prima domanda che ci si deve porre riguarda la capacità della scuola di porre nella stessa condizione gli individui nonostante i loro differenti “punti di partenza”, quali le rispettive condizioni familiari, culturali ed economico-sociali. Quali sono, quindi, le sfide che il sistema scolastico deve affrontare e superare per uscire dall’illegalità cui la citazione di sopra fa riferimento?

Come emerge dalla recente collettanea curata da Francesca Biondi Dal Monte e Simone Frega, una delle maggiori criticità, e forse quella più importante e allo stesso tempo più difficile da arginare, riguarda la dispersione scolastica. La voce corale del volume ci permette di ottenere una panoramica di un fenomeno complesso e pluriforme che esige l’individuazione e l’attuazione di approcci, strumenti e metodi di analisi e di contrasto altrettanto eterogenei. Di conseguenza, la tripartizione in sezioni del Volume rispecchia la consapevolezza condivisa che si tratti di una sfida multidimensionale che necessita uno sguardo olistico. La prima parte offre un inquadramento generale del fenomeno e delle sue molteplici cause con analisi di dati di contesto, fonti e rapporti istituzionali. In tale cornice, la seconda parte comprende i contributi dedicati alle politiche e misure messe in atto a livello nazionale e locale, mentre la terza parte offre una raccolta di iniziative realizzate, esperienze e testimonianze ottenute sul territorio nazionale. L’analisi è arricchita da contributi in tema di progettazione educativa, pedagogia e spazi di apprendimento, quali a titolo di esempio i capitoli scritti da Veronica Mobilio, Andrea Traverso e Paolo Bianchini², mentre la presente recensione si concentra sui profili costituzionali del tema.

Nonostante la diversità di *background* professionale e di prospettive, le autrici e gli autori convergono sulla valutazione che la dispersione scolastica non equivalga

¹ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*. Fiorentina, Firenze, 2005, p. 81.

² Per maggiori dettagli, si rinvia al § 4 della recensione.

meramente all'abbandono precoce del sistema d'istruzione senza il conseguimento del titolo, che sarebbe soltanto la tappa finale di un graduale processo di allontanamento e di *alienazione* vera e propria dal mondo della scuola³. Al di là dell'interruzione definitiva del percorso di apprendimento (la c.d. dispersione esplicita), essa comprende altresì molteplici forme di «mancata, incompleta e irregolare fruizione dei servizi di istruzione da parte dei giovani in età scolare»⁴, nonché istanze di completamento del percorso scolastico senza l'acquisizione effettiva delle competenze necessarie per il titolo ottenuto (la c.d. dispersione implicita)⁵. Come messo in luce da diversi contributi, la dispersione scolastica si pone in stretta connessione con la c.d. povertà educativa, ovvero la «privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni»⁶. Nelle loro varie forme di manifestazione, sia la dispersione scolastica che la povertà educativa rivelano una condizione di *fragilità educativa*⁷.

Si tratta, dunque, di due fenomeni correlati e di simile complessità di cui i dati consentono di comprendere meglio le dimensioni. Secondo le statistiche dell'EUROSTAT relative all'anno 2023, l'Italia si colloca al quinto posto per la percentuale di abbandono precoce (10,5%), segnando un progressivo miglioramento rispetto agli anni precedenti e avvicinandosi gradualmente alla media europea di 9,5%⁸. Benché si riscontri una tendenza positiva per quel che concerne la dispersione esplicita, occorre precisare che la percentuale interessa comunque un/a alunno/a su dieci e, quindi, potenzialmente due-tre membri di ogni singola classe, tenendo presente i notevoli divari territoriali e l'incidenza nettamente superiore tra i minori di cittadinanza straniera (36,5%, interessando ovvero ogni *terzo/a* alunno/a con *background* migratorio)⁹. È in calo ma tuttora

³ Per una puntuale distinzione tra dispersione e abbandono, v. il contributo di A. TRAVERSO, *Il ruolo di una «buona» progettazione educativa*, pp. 153-156.

⁴ V. il contributo di R. BIAGIOLI, *La dispersione scolastica e le politiche di contrasto a livello sovranazionale*, p. 23.

⁵ *Ivi*, pp. 26-27.

⁶ SAVE THE CHILDREN, *La Lampada di Aladino. L'Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, 2014, cit. da P. ADDIS, *Povertà educativa, Costituzione e Terzo settore*, p. 120.

⁷ In questo senso, v. il contributo di R. RICCI, *La dispersione scolastica: un problema ineludibile e un'occasione straordinaria*, p. 14.

⁸ EUROSTAT, *Early leavers from education and training*, data extracted in May 2024, [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early leavers from education and training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training).

⁹ OPENPOLIS, *I minori stranieri nelle scuole italiane, tra disuguaglianze e diritto all'inclusione*, 3 marzo 2020, <https://www.openpolis.it/i-minori-stranieri-nelle-scuole-italiane-tra-disuguaglianze-e-diritto-allinclusione/>, v. anche *L'inclusione scolastica dei*

significativo il numero dei c.d. NEET (*Not in Education, Employment or Training*, ossia i giovani che non lavorano né sono inseriti in un percorso di istruzione o di formazione), con una cifra di 16,1% registrata nel 2023 rispetto ai livelli preoccupanti raggiunti durante la pandemia da Covid-19 (23,5% nel 2020)¹⁰. Per cogliere la fragilità educativa nella sua ampiezza, pare opportuno leggere queste cifre insieme al tasso di adulti (età compresa tra i 25 e i 54 anni) laureati o in possesso di un titolo di studio di livello terziario (24,9%), di gran lunga inferiore alla media europea (38,7%)¹¹, nonché al fenomeno della dispersione implicita che interessa all'incirca un decimo dei diplomati in Italia¹².

Alla luce di tali statistiche, ci si chiede quale sia il ruolo del diritto nel fare argine alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Su questa domanda si interrogano i contributi di Francesca Biondi Dal Monte, Simone Frega e Paolo Addis che ci invitano a riflettere su tali argomenti nel prisma della nostra Costituzione.

2. – Adottando una prospettiva basata sui diritti fondamentali per comprendere il fenomeno della dispersione scolastica, il contributo di Biondi Dal Monte¹³ fornisce un'analisi dettagliata del diritto all'istruzione all'incrocio di molteplici ordinamenti giuridici e della sua attuazione tramite una vasta gamma di strategie e misure di contrasto. La cornice in cui l'esame viene calato è segnata dalla sempre più forte permeabilità delle sfere di diritto che fa emergere un complesso edificio di tutela

minori stranieri inizia dai primi anni di vita, 3 settembre 2024, <https://www.openpolis.it/linclusione-scolastica-dei-minori-stranieri-inizia-dai-primi-anni-di-vita/>. Il rapporto di *Save the Children* cattura la molteplicità delle dimensioni della povertà educativa, rilevando che il 67,8% di minori in età scolare non è mai andato in teatro 48,1% non ha mai letto un libro non scolastico. SAVE THE CHILDREN, *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*, maggio 2022, https://s3-www.savethechildren.it/public/files/Poverta_educativa.pdf.

¹⁰ CON I BAMBINI, *Calano i neet, ma l'Italia resta il secondo Paese Ue per incidenza*, 9 luglio 2024, <https://www.conibambini.org/osservatorio/calano-i-neet-ma-litalia-resta-il-secondo-paese-ue-per-incidenza/>.

¹¹ EUROSTAT, *Educational attainment statistics*, data extracted in May 2024, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics.

¹² Si registra una tendenza di incremento dal 2022 (8,7%) al 2023 (9,7%). Cfr. il contributo di I.D.M. SCIERRI, P. DI NICOLA, R. SALVATO, *Quali interventi? Definire il perimetro della dispersione scolastica e utilizzare la ricerca educativa*, p. 87; OPENPOLIS, *Dispersione scolastica implicita*, 18 novembre 2024, <https://www.openpolis.it/parole/dispersione-implicita/>.

¹³ V. il contributo di F. BIONDI DAL MONTE, *Istruzione e contrasto alla dispersione scolastica tra Costituzione e riforme attese*, pp. 35-65.

“multilivello” dei diritti fondamentali, articolato in diversi piani¹⁴. Riguardo alla misura in cui tali piani sono sovrapponibili, sorge il dubbio se il diritto all’istruzione assuma sempre la stessa forma nei vari ordinamenti o subisca una sorta di “metamorfosi” in conformità con le dinamiche specifiche del singolo sistema. Citando solo le fonti principali¹⁵, quanta convergenza c’è tra l’art. 13 del Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali del 1966, l’art. 2 del Protocollo Addizionale n. 1 alla Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti umani e delle libertà fondamentali (CEDU), l’art. 14 della Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea (CDFUE) e l’art. 34 della Costituzione? In fin dei conti, si tratta di un diritto civile oppure di un diritto sociale?

Dando un’occhiata alle disposizioni di cui sopra, in effetti, pare che le risposte non siano del tutto scontate. A titolo di esempio, in base alla collocazione tra i diritti economici, sociali e culturali si desume che il diritto garantito dall’art. 13 del Patto del 1966 sia un diritto sociale vincolato al principio della progressiva realizzazione di cui all’art. 2 del Patto. Sebbene l’accesso gratuito all’istruzione primaria obbligatoria rispecchi la natura prettamente sociale del diritto, la libertà dei genitori di scegliere il percorso scolastico dei figli di cui al par. 3 e la libertà di fondare istituti di istruzione di cui al par. 4 mettono in luce la dimensione civile del medesimo diritto. Inoltre, come specificato dal Comitato internazionale dei diritti economici, sociali e culturali, il Patto non esenta gli Stati dall’obbligo immediato di garantire l’accesso all’istruzione senza alcun tipo di discriminazione, nonché dall’obbligo di assicurare che l’istruzione sia conforme agli obiettivi definiti dal par. 1, ovvero «il pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità e rafforzare il rispetto per i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali»¹⁶. In tale ottica, il diritto all’istruzione funge da «*empowerment right*», capace di interrompere il circolo di povertà che consente a tutte e tutti, in particolare a donne, bambini e soggetti emarginati di partecipare alla comunità¹⁷.

Si può riscontrare una simile attenzione all’importanza dell’istruzione per la costruzione di società libere e basate sui valori democratici nell’interpretazione

¹⁴ Sulla tutela “multilivello” v. E. MALFATTI, *I “livelli” di tutela dei diritti fondamentali nella dimensione europea*. III ed., con la collaborazione di F. BIONDI DAL MONTE e N. PIGNATELLI, Giappichelli, Torino, 2018.

¹⁵ V. anche l’art. 26 della Dichiarazione universale dei diritti umani, l’art. 28 della Convenzione sui diritti del fanciullo, l’art. 17 della Carta sociale europea. Cfr. F. BIONDI DAL MONTE, *Istruzione e contrasto alla dispersione scolastica tra Costituzione e riforme attese*, cit., pp. 45-46.

¹⁶ Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR), *General Comment No. 13: The Right to Education (Art. 13)*, adopted at the Twenty-first Session, on 8 December 1999 (UN Doc. E/C.12/1999/10), par. 1.

¹⁷ *Ibid.* Cfr. T. GROPPPI, *Scuola e Costituzione in Italia. Una lettura nella prospettiva del “costituzionalismo trasformatore”*, in *Rivista AIC*, n. 1/2024, pp. 432-436.

dell'art. 2 del Protocollo Addizionale n. 1 della CEDU sviluppata dalla Corte di Strasburgo che mette in risalto il ruolo essenziale dell'istruzione al servizio della democrazia¹⁸. In chiave comparata, dalla giurisprudenza della Corte di Giustizia dell'Ue emerge una visione del diritto all'istruzione centrata sulla sua funzione economica che corrisponde innanzitutto alle logiche del mercato interno nel rispetto della divisione delle competenze tra l'Ue e gli Stati membri. Rispecchiando l'obbligo *core* definito a livello internazionale, il principale punto di convergenza nella casistica delle due Corti europee concerne il diritto di accesso all'istruzione senza alcun tipo di discriminazione¹⁹.

La multidimensionalità riscontrata a livello inter- e sovranazionale è rinvenibile anche, e forse in maniera ancor più accentuata, nella Costituzione. Per tale discorso, il punto di partenza non può che essere il già citato art. 34 Cost. dal quale si possono ricavare tre distinti diritti sociali: il diritto ad una scuola aperta (co. 1), il diritto a titolo gratuito all'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni (co. 2), il diritto a raggiungere i gradi più alti degli studi (co. 3), che pone in capo alla Repubblica il dovere di renderlo effettivo tramite apposite misure (co. 4)²⁰.

¹⁸ Come richiamato dalla Grande Camera della Corte EDU nel caso *Leyla Şahin c. Turchia* (sent. del 10 novembre 2005, ricorso n. 44774/98, § 108): «*In a democratic society, the right to education, which is indispensable to the furtherance of human rights, plays such a fundamental role that a restrictive interpretation of the first sentence of Article 2 of Protocol No. 1 would not be consistent with the aim or purpose of that provision*» (corsivo aggiunto). V. anche Corte EDU (Grande Camera), sent. del 18 marzo 2011, *Lautsi e altri c. Italia*, ricorso n. 30814/06, § 62.

¹⁹ V. la sentenza pioniera della Corte di Giustizia del 13 luglio 1983, *Forcheri c. Belgio*, Causa C-152/82, parr. 13-19. Sulla giurisprudenza delle due Corti europee, v. N. MACCABIANI, *La multidimensionalità sociale del diritto all'istruzione nella giurisprudenza delle Corti europee e della Corte costituzionale italiana*, in *Forum di Quaderni Costituzionali*, 6, 2015, pp. 1-17.

²⁰ Sull'evoluzione del diritto all'istruzione a partire dal dibattito in seno all'Assemblea costituente, cfr. *ex multis*, A. POGGI, *Art. 34*, in *Commentario alla Costituzione*, Vol. I. a cura di R. BIFULCO, M. OLIVETTI, A. CELOTTO, Utet, Torino, 2006, pp. 704-711; M. BENVENUTI, *La scuola è aperta a tutti? Potenzialità e limiti del diritto all'istruzione tra ordinamento statale e ordinamento sovranazionale*, in *Federalismi*, 4, 2018, pp. 99-126; T. GROPPI, *Scuola e Costituzione in Italia*, cit., pp. 438-445; G. AMATO, *La centralità dell'istruzione e della cultura nell'architettura dei principi costituzionali*, in *Forum di Quaderni Costituzionali*, n. 3/2023. Inoltre, pare opportuno aprire l'orizzonte dell'analisi verso altri dettati costituzionali, quali l'art. 30 sul diritto-dovere dei genitori di istruire ed educare i propri figli, l'art. 33, co. 3, sul diritto di libera istituzione di scuole e istituzioni educative e il co. 7 dello stesso articolo sul valore educativo dell'attività sportiva, nonché l'art. 38, co. 3, sul diritto all'educazione e all'avviamento professionale degli inabili e minorati. Cfr. il contributo di P. ADDIS, *Povertà educativa, Costituzione e Terzo settore*, cit., pp. 122-123.

Interpretando la norma nell'ottica dell'inclusione sociale e in combinato disposto con i principi fondamentali di solidarietà e uguaglianza sostanziale enucleati negli artt. 2 e 3, co. 2, Cost., si propone di configurare un ulteriore diritto sociale, un vero e proprio «diritto a non disperdersi», cioè il diritto di ogni persona ad «essere coinvolta, motivata e inclusa nel percorso scolastico²¹» per prevenire sia l'abbandono scolastico precoce sia fenomeni di dispersione implicita. In base a una visione della scuola quale una delle formazioni sociali costituzionalmente protette, il diritto a non disperdersi, declinato come parte del diritto fondamentale all'istruzione, è finalizzato al pieno sviluppo della persona e, a tal fine, richiede la rimozione degli ostacoli di ogni ordine, inclusi i fattori che stanno alla radice della dispersione scolastica e della povertà educativa²².

Quali sono le strategie e misure di contrasto per rendere effettivo il diritto a non disperdersi? Ancora una volta, la risposta deve tenere presente la molteplicità delle sfere di diritto in cui la *governance* globale di oggi, costituita anch'essa di vari piani, si muove. In una chiave di lettura sistematica si ricordano l'Obiettivo n. 4 per lo sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 dell'ONU (Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti) e le varie strategie promosse sotto l'egida del Consiglio d'Europa e dell'Ue, quali ad esempio la Strategia per i diritti dei minori (2022-2027), la Garanzia europea per l'infanzia e il Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027, che offrono la cornice in cui una serie di azioni sono state realizzate a livello nazionale negli ultimi anni. Tra di esse spiccano gli interventi attuativi della Missione n. 4 *Istruzione e ricerca* del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), in particolare quelli destinati alla riduzione dei divari territoriali, alla riforma del sistema di orientamento e alla progettazione di spazi educativi innovativi. Dall'eterogeneità di approcci e misure emerge un obiettivo comune di porre al centro i bisogni e le capacità individuali in modo tale da consentire a tutti e tutte di sviluppare pienamente la propria persona.

Tornando alle domande poste all'inizio del paragrafo, il diritto all'istruzione si configura come un diritto pluriforme tutelato da vari ordinamenti "in dialogo" con

²¹ F. BIONDI DAL MONTE, *Istruzione e contrasto alla dispersione scolastica tra Costituzione e riforme attese*, cit., p. 41.

²² *Ivi*, pp. 40-43. Cost. sent. n. 215/1987, § 6: «Lette alla luce di questi principi fondamentali, le successive disposizioni contenute nell'art. 34 palesano il significato di *garantire il diritto all'istruzione malgrado ogni possibile ostacolo che di fatto impedisca il pieno sviluppo della persona.*» (corsivo aggiunto) Cost., sent. n. 219/2002, § 4: «*Il diritto di studiare*, nelle strutture a ciò deputate, al fine di acquisire o di arricchire competenze anche in funzione di una mobilità sociale e professionale, è *d'altra parte strumento essenziale perché sia assicurata a ciascuno, in una società aperta, la possibilità di sviluppare la propria personalità*, secondo i principi espressi negli artt. 2, 3 e 4 della Costituzione.» (corsivo aggiunto).

la Costituzione che, in base alla congiunta lettura dell'art. 34 con gli artt. 2 e 3 Cost., si configura come un diritto fondamentale sociale che tra le sue declinazioni comprende anche il diritto di ciascun/a studente e studentessa a non disperdersi. Tale conclusione inevitabilmente porta a un altro quesito che riguarda “l'altra faccia della medaglia”, ovvero il lato del dovere e dei soggetti chiamati all'adempimento di tale dovere, su cui si interrogano i contributi di Simone Frega e di Paolo Addis.

3. Se da un lato, dunque, dalla congiunta lettura degli artt. 2, 3, co. 2, e 34 Cost. si può ricavare un diritto a non disperdersi, con le stesse disposizioni si gettano le basi per il dovere corrispondente, posto in capo non solo a tutti i componenti della Repubblica (il c.d. dovere di non *disperdere*), ma anche al singolo (il c.d. dovere di non *disperdersi*)²³. Inquadrando l'analisi nel principio personalista di cui all'art. 2 Cost., ci si concentra sui doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale correlati ai diritti inviolabili della persona. La doverosità enucleata nel dettato costituzionale mette in risalto la natura sociale dell'individuo *uti socius*, facendo sì che il principio di solidarietà emerga come «la base della convivenza sociale normativamente prefigurata dal Costituente»²⁴. Sempre con le parole della Consulta, tale principio, correlato all'uguaglianza sostanziale, «mira a ottenere – non solo dallo Stato, dagli enti e dalla sempre più variegata realtà delle formazioni sociali, bensì da tutti i cittadini (*sic!*) – la collaborazione per conseguire essenziali beni comuni quali la ricerca scientifica, la promozione artistica e culturale, nonché la sanità»²⁵. Dalla Costituzione emerge, quindi, una duplice visione di solidarietà che esige sia l'adempimento dei doveri delle istituzioni pubbliche verso il singolo in una dimensione verticale sia quello dei doveri concernenti i rapporti orizzontali tra i cittadini in base a una doverosità reciproca²⁶.

Calando il discorso nell'ambito dell'istruzione, il dovere di non disperdere richiede alla Repubblica di occuparsi e, per così dire, di *preoccuparsi* di porre ogni alunno/a in una posizione in cui sia in grado di raggiungere il pieno sviluppo della propria persona. Oltre a richiedere che siano garantite le condizioni basilari, quali ad esempio il funzionamento di un articolato sistema scolastico e la giusta remunerazione del personale insegnante, tale dovere implica di permettere a tutte

²³ V. il contributo di S. FREGA, *Il contrasto alla dispersione scolastica come dovere costituzionale per la comunità*, pp. 67-86.

²⁴ Cost. sent. n. 75/1992, § 2. Sul principio personalista, si rinvia a E. CATERINA, *Personalismo vivente. Origini ed evoluzione dell'idea personalista dei diritti fondamentali*. Editoriale Scientifica, Napoli, 2023.

²⁵ Cost. sent. n. 500/1993, § 5.

²⁶ E. ROSSI, *Art. 2*, in R. BIFULCO, A. CELOTTO, M. OLIVETTI (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, Vol. I, UTET, Torino, pp. 55-59.

e tutti di «dotarsi di uno zoccolo duro di conoscenze e competenze indispensabili a concretizzare una vera e propria “cittadinanza sociale”»²⁷. Ancora una volta l’istruzione viene configurata come pilastro centrale del progetto di costruire società libere, plurali e democratiche in base alla partecipazione di tutte le persone, di cui si rischia di essere privati per via della dispersione scolastica e della povertà educativa. Perciò, tra i soggetti chiamati all’adempimento del dovere di non disperdere, le varie formazioni sociali, quali ad esempio la famiglia, la scuola, la società civile o le comunità religiose si trovano accanto agli organi dello Stato e agli enti locali creando insieme una comunità educante²⁸.

Una comunità che pone in centro e sostiene le ragazze e i ragazzi affinché possano adempiere al proprio dovere di non disperdersi che, oltre all’obbligo scolastico previsto per legge, include (*rectius*: dovrebbe includere) il compito di ciascuno/a «di apprendere, sviluppare i propri talenti e crescere nella consapevolezza della complessità della realtà»²⁹. Il ruolo chiave, dunque, che la Costituzione conferisce al percorso di istruzione è strettamente connesso alla promozione della crescita personale e dello sviluppo sociale. Conformemente, il diritto a non disperdersi e il corrispondente dovere ci consentono di inquadrare il discorso sulla lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa nella cornice interpretativa della Carta repubblicana nonostante l’apparente silenzio della medesima sul tema della povertà. Benché la Costituzione, infatti, non affronti tale argomento in modo esplicito, diversi disposti, interpretati nel prisma dei principi di solidarietà e di uguaglianza sostanziale, rivelano l’alta sensibilità dell’apparato costituzionale nei confronti delle varie fattispecie di privazione, incluse le situazioni di fragilità educativa³⁰.

In sintesi, una concettualizzazione radicata nella Carta repubblicana per informare le misure di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa va al di là dell’idea di prevenire le situazioni di interruzione definitiva del percorso

²⁷ A. POGGI, *L’art. 34 della Costituzione*, in *La Magistratura*, 13 giugno 2022, cit. da S. FREGA, *Il contrasto alla dispersione scolastica come dovere costituzionale per la comunità*, cit., p. 74. Per un approfondimento, si rinvia ad A. POGGI, *Art. 34*, in R. BIFULCO, A. CELOTTO, M. OLIVETTI (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, cit., pp. 706-707.

²⁸ S. FREGA, *Il contrasto alla dispersione scolastica come dovere costituzionale per la comunità*, cit., pp. 82-84. Per un approfondimento, si rinvia a SAVE THE CHILDREN, *Che cos’è la comunità educante e come costruirla: 7 suggerimenti*, in <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/cosa-e-una-comunita-educante-e-come-costruirla-7-suggerimenti>, 12 novembre 2020.

²⁹ S. FREGA, *Il contrasto alla dispersione scolastica come dovere costituzionale per la comunità*, cit., p. 78.

³⁰ V. il contributo di P. ADDIS, *Povertà educativa, Costituzione e Terzo settore*, pp. 119-135. Sul fenomeno della povertà nel prisma della Costituzione, si rinvia a R. FATTIBENE, *Povertà e Costituzione*. Editoriale Scientifica, Napoli, 2020.

scolastico e si prefigge l'obiettivo ambizioso di garantire a tutte e tutti l'effettiva possibilità di acquisire le conoscenze necessarie per la propria crescita personale e di diventare cittadine e cittadini attive/i di una società democratica³¹. Non vi è dubbio che si tratti di un'impresa tutt'altro che facile da realizzare e in riferimento alla quale ogni componente ha un proprio compito da svolgere. Perciò, non si può equiparare l'istruzione a una mera prestazione amministrativa, associata ad una visione paternalista del pubblico potere, che riduce l'individuo in un recipiente passivo dei servizi forniti e lo assolve dalla propria responsabilità. Al contrario, occorre rafforzare l'idea che i singoli cittadini *possano e debbano* prendere iniziative autonome e siano effettivamente in grado di autogestirsi. Nel prisma della Costituzione tale idea prende forma nel principio di sussidiarietà di cui all'art. 118, co. 4, Cost. che promuove l'iniziativa autonoma dei cittadini per lo svolgimento di attività di interesse generale, come, appunto, l'istruzione e l'educazione³².

A tal riguardo, pare opportuno soffermarsi brevemente su una categoria particolare di soggetti, ossia gli enti del Terzo settore (i quali, in altri termini, non appartengono né al settore pubblico né al settore del mercato), disciplinati dal decreto legislativo 3 luglio 2017, n. 117 (Codice del Terzo settore.) Il Codice si prefigge l'obiettivo di sostenere l'autonoma iniziativa dei cittadini enucleata nel principio di sussidiarietà e definisce le diverse tipologie di attività di interesse generale che gli enti del Terzo settore devono svolgere, in via esclusiva o principale, tra le quali rientrano anche le azioni e iniziative finalizzate a contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa³³. Inoltre, il Codice prevede le modalità in cui le amministrazioni pubbliche sono tenute a coinvolgere attivamente gli enti del Terzo settore nella realizzazione delle attività di interesse generale a livello locale. Nel principio di sussidiarietà, dunque, trovano fondamento le attività di co-programmazione e co-progettazione tramite le quali si promuove lo sviluppo di sinergie e buone pratiche che meglio (cor)rispondono ai bisogni emersi nelle singole realtà socio-territoriali³⁴.

³¹ Sul nesso tra educazione e democrazia è centrale il capolavoro *Democrazia ed educazione* del pedagogista statunitense John Dewey, pubblicato nel 1916. Nonostante egli fosse conosciuto in Italia negli anni '40, le sue idee sul ruolo sociale della scuola non influenzarono il dibattito costituzionale, che si sviluppò invece attorno a scontri tra prese di posizione cattoliche e quelle marxiste. Sul pensiero di Dewey e la sua critica da una prospettiva costituzionale, si rinvia ad A. POGGI, *L'istruzione come fattore di partecipazione: le nuove sfide della "complessità"*, in *Rivista AIC*, n. 1/2024, pp. 408-425.

³² Cass. civ., SS.UU., sent. n. 24414 del 9 settembre 2021.

³³ Quali ad esempio quelle realizzate nell'ambito di «formazione extrascolastica, finalizzata alla prevenzione della dispersione scolastica e al successo scolastico e formativo, alla prevenzione del bullismo e al contrasto della povertà educativa» (lett. 1 dell'art. 5 del Codice del Terzo settore).

³⁴ P. Addis, *Povertà educativa, Costituzione e Terzo settore*, cit., pp. 130-132.

4. L'importanza fondamentale della collaborazione di molteplici attori per fare fronte alla dispersione scolastica e alla povertà educativa emerge da diversi altri contributi del volume che condividono esperienze realizzate sul territorio nazionale.

A mero titolo esemplificativo, si ricorda il progetto *Provaci ancora, Sam!*³⁵, concepito nel 1989 dalla Città di Torino, che mira a fornire una c.d. tutela integrata a minori con difficoltà di apprendimento, basata sulla stretta collaborazione di tutti gli attori locali. Il progetto comprende sia attività finalizzate a prevenire situazioni di dispersione, sia quelle di recupero, volte a seguire chi è già uscito dal sistema scolastico senza il conseguimento del titolo di studio. Simile attenzione ai *drop out* è rinvenibile nel progetto triennale di AVSI (*Oltre la pandemia: percorsi di riattivazione formativa e professionale per giovani NEET*)³⁶, che fornisce supporto ai giovani NEET e comprende diverse attività di orientamento, formazione alla ricerca attiva di lavoro e formazione professionale, tirocinio e percorso di accompagnamento al lavoro con il coinvolgimento di vari *stakeholders*. In maniera analoga, il ruolo di sostegno della comunità è il pilastro centrale dei progetti di *Scholas Occurrentes*³⁷, attuati in diverse realtà ad elevato rischio di povertà. Adottando la metodologia dell'educazione non formale e ricorrendo ai linguaggi dell'arte, del gioco e del pensiero creativo, le azioni sono rivolte a costruire una forte alleanza tra famiglie, scuola, le associazioni e le istituzioni locali.

Riconoscendo la particolare fragilità educativa dei giovani con *background* migratorio, diversi progetti, come quelli dell'Associazione Portofranco, sono finalizzati a sostenerli, andando al di là dell'insegnamento della lingua italiana, e cercando di fornire un supporto anche nel percorso di inclusione sociale³⁸. La valorizzazione della natura multiculturale della popolazione scolastica italiana sta alle radici del progetto realizzato da G. Grimaldi con il coordinamento del gruppo di ricerca Fami Impact dell'Università di Trieste nell'istituto scolastico di Monfalcone nell'anno scolastico 2021-2022³⁹, volte a creare uno spazio educativo che permetta ai giovani di esprimere la loro visione del mondo, le esperienze

³⁵ V. il contributo di P. BIANCHINI, *Provaci ancora, Sam!: sinergie istituzionali, co-progettazione territoriale e interprofessionalità*, pp. 237-246.

³⁶ V. il contributo di M. GIACOMAZZI, G. SANTONI, F. ARGELLI, *NEET in Italia: l'esperienza di Fondazione AVSI*, pp. 297-302.

³⁷ V. il contributo di I. FIORIN, *Ri-costruire comunità educative. L'impegno di Scholas Occurrentes*, pp. 273-278.

³⁸ V. il contributo di A. BONFANTI, G. MEREGHETTI, *Il metodo Portofranco: nell'aiuto scolastico accompagnare il bisogno umano dei giovani*, pp. 261-266.

³⁹ V. il contributo di G. GRIMALDI, *La scuola multiculturale: dal confine alla frontiera educativa*, pp. 165-182.

laboratoriali condividono non solo le buone pratiche ma anche la difficoltà di preservare e fare tesoro degli esiti anche nel “dopo-progetto.” In conclusione, questi e gli altri contributi confermano la potenzialità della progettazione per contrastare i fenomeni della dispersione scolastica e della povertà educativa, che richiede l’impegno e la forte alleanza di molteplici figure al fine di portare cambiamento⁴⁰, confermando le riflessioni del Prof. Giuliano Amato: «“Un bambino, un insegnante, un libro e una penna possono cambiare il mondo”. È vero, ma non da soli. Da soli non possono farcela»⁴¹.

⁴⁰ Sulla “buona” progettazione, v. A. TRAVERSO, *Il ruolo di una «buona» progettazione educativa*, cit., pp. 156-161.

⁴¹ G. AMATO, *La centralità dell’istruzione e della cultura nell’architettura dei principi costituzionali*, cit., p. 104.