Rhesis International Journal of Linguistics, Philology and Literature

Tra numeri e parole: alcune considerazioni sulle disuguaglianze educative nella scuola secondaria di secondo grado sarda*

Igor Deiana

(*Università degli Studi di Cagliari*)

Abstract

This paper provides a critical analysis of the Sardinian educational system, with a particular focus on upper secondary education, by examining trends, demographic shifts, and student performance data drawn from INVALSI assessments. The investigation reveals how a convergence of structural and contextual variables has, over time, contributed to the deepening of educational inequalities across the region. School dropout, both explicit and implicit, is identified as a salient indicator of such disparities. Within this context, the study argues for the necessity of transformative and systemic educational policies, moving beyond *ad hoc* interventions. Central to this vision is the role of comprehensive teacher training – initial and ongoing – conceived as essential for promoting inclusive, equitable, and high-quality language education, capable of addressing the complex linguistic, cultural, and social diversity characterizing Sardinian classrooms.

Key Words – Sardinia; secondary school; INVALSI; school dropout; language education

Il presente contributo analizza la situazione del sistema scolastico sardo, con particolare riferimento alla scuola secondaria di secondo grado, attraverso l'interpretazione di dati demografici e dei risultati delle prove INVALSI. Il lavoro mette in evidenza una pluralità di fattori strutturali e contestuali che, nel corso degli ultimi decenni, hanno contribuito a determinare in Sardegna marcate disuguaglianze educative. Il fenomeno della dispersione scolastica, sia esplicita sia implicita, emerge come uno degli indicatori più critici. In questo quadro, l'articolo propone una riflessione sulla necessità di politiche trasformative, capaci di andare oltre gli interventi emergenziali, e individua nella formazione iniziale e in servizio del corpo docente un elemento chiave per garantire un'educazione linguistica inclusiva, equa e di qualità.

Parole chiave – Sardegna; scuola secondaria; INVALSI; dispersione scolastica; educazione linguistica

* Il presente contributo si inserisce tra le attività del progetto di ricerca Start up "PeDESS: Pedagogia e Didattica per l'Educazione linguistica nella Scuola e nella comunità Sarda" (referente scientifica: Prof.ssa Giulia Murgia), finanziato dall'Unione Europea – *NextGenerationEU*, D.M. 737/2021 – Linea d'intervento *Iniziative di ricerca interdisciplinare su temi di rilievo trasversale per il PNR* (CUP: F25F21002720001).

CC-BY-ND

1. Introduzione

La Sardegna è una realtà linguistica articolata e diversificata che vede convivere all'interno dei suoi confini geografici diverse lingue[2]. Poiché il plurilinguismo storico dell'Isola, così come quello più recente, si intreccia con quanto quotidianamente accade tra i banchi di scuola, quest'ultima dovrebbe essere in grado di valorizzare la ricchezza dei repertori linguistici individuali e comunitari, sia come risorsa per l'apprendimento, sia come strumento per l'inclusione sociale e culturale. Il sistema scolastico, però, presenta numerose criticità e deve confrontarsi con diverse sfide, tra cui una delle più importanti è quella per l'equità. Infatti, le disuguaglianze educative sono sempre più evidenti e impediscono di portare concretamente a compimento quanto indicato dalla stessa Costituzione nell'articolo 34, ossia che «la scuola è aperta a tutti».

Le relazioni tra condizioni socioeconomiche e culturali e l'apprendimento, i livelli di istruzione raggiunti, i dati sulla dispersione e sull'abbandono permettono di capire e definire meglio le cause che poi determinano svantaggi e disuguaglianze. Per questo motivo i dati sono uno strumento utile per mettere in evidenza i meccanismi fondamentali delle dinamiche della popolazione scolastica. Per quanto semplifichino la realtà, questi possono aiutare a individuare criticità e risorse, mettere a fuoco problemi e formulare ipotesi. Il dato isolato, però, non può rappresentare la soluzione ai problemi e deve perciò essere letto e interpretato insieme a una serie più ampia e articolata di informazioni che concorrono a spiegare la complessità dei fenomeni presi in considerazione.

Al fine di offrire un quadro utile a esplorare e a comprendere la situazione della scuola sarda, e in particolare quella secondaria di secondo grado, il presente contributo si avvale di un'ampia serie di dati che, se letti, interpretati e tra loro integrati, ne offrono una fotografia, seppure non esaustiva. Tenendo in considerazione il quadro nazionale, si cercherà di capire come sta, dove va, dove si trova oggi la scuola secondaria di secondo grado sarda. In una prima parte saranno discussi alcuni dati che illustrano come l'Isola stia vivendo un profondo inverno demografico. Verrà poi delineata la situazione che caratterizza la scuola sarda in relazione alle competenze di studenti e studentesse (emerse dalle prove INVALSI di italiano, matematica e inglese) e alle criticità in termini di abbandoni precoci e dispersione implicita. Infine, le riflessioni conclusive aiuteranno a mettere a fuoco come le specificità linguistiche e culturali dell'Isola possano rappresentare uno strumento e una risorsa per rispondere alle sfide che la scuola sarda si trova ad affrontare.

2. Scuola e demografia

Partendo dal dato riguardante il numero di studentesse e studenti sardi (tab. 1), non stupisce che nel corso dell'ultimo decennio questo sia drasticamente diminuito. Dall'anno scolastico 2014/2015 ad oggi è stato registrato un calo complessivo della popolazione scolastica del 16,7%: si è passati da 212.016 a 176.661 unità. Per la scuola secondaria di secondo grado questa percentuale è pari al 6,9% (da 74.950 unità a 69.787). Questi numeri

[2] Oltre alla presenza dell'italiano, nella sua varietà regionale (Loi Corvetto 2015, Lavinio 2017) e della lingua sarda, in Sardegna sono presenti altre varietà romanze alloglotte: il catalano di Alghero, il tabarchino di Carloforte e Calasetta, il sassarese nell'area nord-occidentale e il gallurese in quella nord-orientale (Dettori 2002, Toso 2012, Loporcaro e Putzu 2024). Nel corso degli ultimi decenni al panorama linguistico sardo si sono poi aggiunte le lingue legate alle recenti immigrazioni (sul neoplurilinguismo cfr. Bagna et al. 2003; Bagna e Casini 2012; Vedovelli 2017; più specificamente sul caso sardo, Zurru 2013, Aru e Tanca 2014, Breschi et al. 2023 e Deiana 2024).

 CC-BY-ND

si inseriscono in una tendenza demografica ormai strutturale che contraddistingue l'Isola (Breschi et al. 2023).

	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale
2014/2015	29.599	64.485	42.982	74.950	212.016
2015/2016	28.613	64.337	42.197	74.240	209.387
2016/2017	27.253	64.156	41.639	74.476	207.524
2017/2018	26.294	63.273	41.071	74.809	205.447
2018/2019	25.181	61.980	40.765	74.819	202.745
2019/2020	24.411	60.887	40.385	73.715	199.398
2020/2021	24.025	58.804	39.867	73.392	196.088
2021/2022	22.811	56.630	39.510	73.301	192.252
2022/2023	21.698	54.521	39.168	71.789	187.176
2023/2024	20.490	52.831	38.067	70.786	182.174
2024/2025	19.603	50.622	36.649	69.787	176.661

Tabella 1. *Studenti e studentesse: tendenze demografiche*[3]

Sebbene la denatalità rappresenti una sfida che tutto il sistema scolastico italiano sta affrontando, la situazione sarda si distingue per specificità che non possono essere ignorate. Negli anni a venire il calo demografico inasprirà il cosiddetto fenomeno del dimensionamento scolastico[4], il quale si tradurrà ulteriormente nell'accorpamento e in alcuni casi porterà alla chiusura di alcuni istituti.

È bene ricordare che il territorio della Sardegna è caratterizzato per la presenza di zone montane e collinari e che tale caratteristica, unita alle carenze infrastrutturali della rete stradale e dei trasporti, irrisolte da decenni, costituiscono due aspetti influenti. In tali condizioni i piani di "dimensionamento" della rete scolastica incidono negativamente, soprattutto sull'entroterra sardo. In queste aree, infatti, gli istituti scolastici si rivolgono a comuni distanti tra loro anche decine di chilometri; convitti, mense e luoghi di aggregazione

[3] I dati presentati nelle tabelle 1 e 2 sono stati estrapolati dai report, pubblicati all'inizio di ogni anno scolastico dal Ministero di riferimento, che offrono «una sintesi dei principali dati relativi alla scuola statale con il fine di illustrare le distribuzioni, generalmente per territorio e/o per livello scolastico, delle grandezze di maggior interesse: sedi scolastiche, alunni e classi, dotazioni organiche del personale docente, sia su posti comuni sia su posti di sostegno» (MIM 2024a: 2). Per una consultazione dei report degli anni scolastici presi in considerazione si rimanda al sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito: <https://www.mim.gov.it/web/guest/pubblicazioni>.

[4] Secondo quanto stabilito dagli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 112 del 31 marzo 1998, le regioni e in specifici casi anche le province e i comuni hanno il compito di stabilire l'istituzione, l'aggregazione, la fusione e la soppressione degli istituti scolastici secondo parametri definiti dal legislatore. Questa procedura che trova la sua attuazione nel piano di dimensionamento della rete scolastica avviene con cadenza annuale prima della determinazione delle necessità dell'organico scolastico per l'anno scolastico successivo. Se idealmente questo processo dovrebbe essere volto a garantire una distribuzione più efficiente, funzionale ed equilibrata delle scuole sul territorio, è bene sottolineare come in realtà sia estremamente complesso e necessiti un'attenta pianificazione e un dialogo costante con le comunità locali al fine di evitare effetti negativi sull'inclusione, la qualità dell'istruzione e la coesione sociale. Per quanto riguarda la situazione sarda, sembra che «in poco più di un ventennio dall'avvento dell'Autonomia Scolastica, nei primi anni 2000, i numeri degli Istituti Scolastici Autonomi Sardi sono passati da 412 ai […] 228, con la perdita secca di 184 autonomie Scolastiche (meno 44,66%)» (COBAS Scuola Sardegna 2024: 2).

 CC-BY-ND

sono carenti (se non assenti); e i trasporti pubblici non sono sempre in grado di rispondere alle esigenze. Ciò determina e rafforza la carenza dell'offerta culturale; infatti,

> il diritto alla cultura, la necessità di portare e organizzare eventi, l'impegno per arginare la povertà culturale sono obiettivi, spesso sfide quotidiane, dei piccoli centri. Piccoli centri che si vedono confrontati non solo a un impoverimento demografico ma anche a un impoverimento culturale. (Fois 2024)

In questo modo non può che essere favorito il fenomeno di svuotamento dell'entroterra a favore delle zone costiere (Breschi et al. 2023), che, in una sorta di circolo vizioso, rende ancora più difficile la creazione di offerte e servizi. Infatti, secondo le logiche nazionali di razionalizzazione delle risorse, la bassa densità abitativa determina il taglio di investimenti. Questo fenomeno segna ancora più negativamente la decrescita demografica, che in Sardegna ha raggiunto valori talmente negativi da essere difficilmente compensabili con l'attuale saldo migratorio. Nonostante la tabella 2 evidenzi come nell'ultimo decennio studentesse e studenti con cittadinanza non italiana siano aumentati, la forte denatalità e i flussi migratori verso le altre regioni e l'estero sembrano condannare l'Isola a una drastica riduzione del numero delle e degli abitanti e a un parallelo aumento della quota di popolazione ultrasessantacinquenne (Catalbiano e Ruiu 2024).

ANNO SCOLASTICO	STUDENTI		STUDENTI CON CITTADINANZA NON ITALIANA		STUDENTI CON DISABILITÀ	
	Totale	Sec. II grado	Totale	Sec. II grado	Totale	Sec. II grado
2014/2015	212.016	74.950	4.929	1.336	5.488	1.742
2015/2016	209.387	74.240	5.081	1.415	5.866	1.931
2016/2017	207.524	74.476	4.788	1.333	6.139	1.962
2017/2018	205.447	74.809	5.393	1.719	6.825	2.331
2018/2019	202.745	74.819	5.545	1.929	7.111	2.390
2019/2020	199.398	73.715	5.298	1.909	7.704	2.734
2020/2021	196.088	73.392	5.211	1.699	7.916	2.880
2021/2022	192.252	73.301	5.220	1.732	8.044	2.989
2022/2023	187.176	71.789	5.426	1.781	8.530	3.093
2023/2024	182.174	70.786	5.867	1.847	8.969	3.243
2024/2025	176.661	69.787	5.660	1.758	9.391	3.464

Tabella 2. *Tendenze demografiche studenti, studenti con cittadinanza non italiana, studenti con disabilità.*

Malgrado non riescano a bilanciare l'ormai strutturale denatalità, i movimenti migratori (tab. 2) hanno comunque avuto un impatto sulla scuola sarda[5], la quale si è trovata a

[5] Il dato sardo relativo all'incidenza di *studenti con cittadinanza non italiana* sulla popolazione scolastica totale (3%) evidenzia una marcata differenza rispetto alla media nazionale (11,2%). La situazione dell'Isola è estremamente differente da quella di altre regioni. L'Emilia-Romagna, ad esempio, registra il valore più alto con il 18,4%, seguono poi la Lombardia (17,1%), la Liguria (15,8%), il Veneto (15,2%), la Toscana (15,1%), il Piemonte (14,8%) e l'Umbria (14,6%) (MIM 2024b). La limitata entità di questo fenomeno appare se si considera l'incidenza della popolazione straniera a Cagliari: 6,44% nel 2023, in crescita rispetto all'1,36% del 2003 (Comune di Cagliari 2024). Questo dato risulta di scarsa rilevanza se confrontato con quello di altre realtà italiane, come ad esempio quella di Prato, città con la più alta percentuale di residenti di origine cinese, in cui la popolazione di origine straniera ha un'incidenza del 24,8% sul totale della popolazione residente (Pona e Valzania 2024).

 CC-BY-ND

rispondere a nuove esigenze educative. Per capire la complessità di quanto richiesto al sistema formativo, è necessario che i dati siano letti criticamente. Il semplice dato secondo cui in un decennio gli *studenti con cittadinanza non italiana* sono aumentati complessivamente del 14,8% e nella scuola secondaria di secondo grado del 31,6% diventa ancora più significativo se si considera che quest'etichetta non si riferisce a una categoria unica e indifferenziata. Si deve riflettere su come questa racchiuda al suo interno un'articolata eterogeneità di profili di studentesse e studenti accomunati esclusivamente dall'essere nati in Italia o all'estero da genitori immigrati. In questa stessa categoria, ad esempio, confluiscono le e i *neoarrivati in Italia*, cosiddetti NAI, e anche coloro che invece possono essere considerati parlanti nativi rispetto all'italiano, in quanto nati e cresciuti in Italia (le cosiddette seconde generazioni). Questi due profili, tra loro molto diversi, documentano la più ampia varietà di caratteristiche e specificità che portano a orientare le pratiche didattiche verso diversi bisogni formativi. Se si considerano i bisogni linguistici, è facile capire come a seconda dei profili gli interventi possano essere rivolti al *Basic Interpersonal Communication Skills* (d'ora in avanti *BICS*) o al *Cognitive Academic Language Proficiency* (d'ora in avanti *CALP*)[6]. Inoltre, è necessario considerare il fatto che studentesse e studenti alloglotti possano confluire anche nella categoria *studenti italiani*, come accade nel caso in cui uno dei genitori abbia la cittadinanza italiana. Ciò determina che, sebbene in alcuni casi tale *background* comporti bisogni specifici, questi non vengano considerati nei report ministeriali in quanto le e gli apprendenti risultano "giuridicamente" cittadini italiani. Queste osservazioni sollecitano a riflettere in modo ancora più attento sulla complessità e articolazione dei bisogni (linguistici, formativi, sociali, culturali) dell'utenza sempre più diversificata che frequenta la scuola italiana e nel nostro caso specifico quella sarda.

Tale diversità non deve sorprendere; infatti, l'utenza straniera è ormai parte integrante della popolazione scolastica nazionale. I trend registrati nel corso degli ultimi decenni, in continua evoluzione anche dal punto di vista qualitativo (Deiana, Spina 2020), dimostrano la strutturalità del fenomeno (Vedovelli 2021) e dovrebbero evocare, soprattutto in una regione che si caratterizza per un plurilinguismo storico, i percorsi didattici che a partire dagli

> anni Sessanta hanno coinvolto, gli alunni italiani dialettofoni che iniziavano a frequentare la scuola obbligatoria necessitando di tempi dilatati per l'apprendimento dell'italiano L2 dal momento che la competenza conversazionale (BICS) si acquisisce entro circa due anni di esposizione alla L2, mentre lo sviluppo delle CALP richiede un tempo più esteso, addirittura tra i 5 e i 7 anni. (Baroni e Carera 2024: 79)

Inoltre, riprendendo le buone pratiche messe in atto per la valorizzazione dei repertori linguistici presenti nella classe, le e i docenti dovrebbero ormai essere consapevoli di come

> le seconde generazioni di immigrati stranieri, nate o arrivate giovanissime in Italia, si orientano nettamente verso le componenti dello spazio linguistico tradizionale, innanzitutto verso l'italiano e i dialetti locali, comunque in un intento di condivisione di identità anche linguistica con i coetanei. (Vedovelli 2021: 12)

[6] Il concetto di *BICS* fa riferimento alle necessità di primo livello, alla competenza comunicativa e alla padronanza strumentale della lingua di base acquisite attraverso l'interazione nei contesti quotidiani, mentre quello di *CALP* rimanda a competenze linguistiche e cognitive più complesse richieste per lo studio di specifici ambiti disciplinari (Cummins 1979). Nei documenti ministeriali ci si riferisce a questi con le etichette di *ItalBase* e *ItalStudio*.

 CC-BY-ND

Allo stesso modo il corpo docente dovrebbe aver presente come questa particolare modalità di contatto, non solo linguistico, non sia unidirezionale; infatti, anche figlie e figli di genitori entrambi italiani manifestano una sensibilità verso le lingue immigrate (Bagna e Casini 2012). Sono numerosi i percorsi didattici che potrebbero essere avviati a scuola a partire da una considerazione attenta delle caratteristiche dei repertori presenti in classe.

Riportando la nostra attenzione sulla tabella 2, il dato riguardante la presenza di *studenti con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992* evidenzia come il loro numero aumenti ogni anno in modo esponenziale. Nell'ultimo decennio sono aumentati complessivamente del 71,1% e quasi raddoppiati nella scuola secondaria di secondo grado. Il dato sardo risulta essere ancora più interessante se confrontato con quello delle altre regioni; infatti, la Sardegna, è la terza regione con la più alta percentuale di *studenti con disabilità certificata* (5,3% rispetto alla popolazione scolastica totale) e segue solo il Friuli-Venezia Giulia e la Liguria (5,4%)[7] (MIM 2024a). Questi dati spingono a considerare con ancora maggiore attenzione le sfide della scuola sarda. In primo luogo, come fatto per studentesse e studenti con cittadinanza non italiana, è bene sottolineare come coloro che hanno una disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992 costituiscano un gruppo eterogeneo. La legge fa riferimento a tutte le persone che possono avere «una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione» (art. 3 Legge 104/1992). A seconda del livello di complessità della disabilità le azioni messe in campo dalla comunità scolastica possono essere totalmente diverse tra loro e richiedere competenze, strumenti e professionalità differenti. In ogni caso però le pratiche per l'inclusione scolastica richiedono un lavoro sinergico tra scuola, famiglia, enti locali e Servizio Sanitario Nazionale in grado di eliminare le barriere (fisiche, culturali e didattiche) che possono ostacolare la partecipazione alla vita scolastica e sociale di questi apprendenti (Mura et al. 2020).

Interventi coordinati e sinergici sono fondamentali anche quando si prendono in considerazione i bisogni di *studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento* (d'ora in avanti DSA). Il Ministero dell'Istruzione e del Merito, d'ora in avanti MIM, indica come nell'a.s.2022/2023 in Sardegna studentesse e studenti con DSA con certificazione ai sensi della Legge n.170/2010 sono il 6,8% rispetto alla popolazione scolastica totale contro una media nazionale che si attesta al 5,83%[8](MIM 2025a). La scuola secondaria di secondo grado, inoltre, è quella in cui si registra il maggior numero di casi. Non essendo disponibile il dato riguardante la situazione sarda, si presume che anche in questo caso sia superiore alla media nazionale, la quale evidenzia come gli *studenti con DSA* che frequentano questo grado scolastico superino il 6% in tutti gli anni di corso. Altrettanto può essere detto se si entra nello specifico delle tipologie di disturbo, per cui è registrata una netta maggioranza di casi di dislessia. Considerando i valori medi nazionali della scuola secondaria di secondo grado si può ipotizzare che in Sardegna la percentuale di studentesse e studenti con dislessia, disgrafia, disortografia o discalculia sia rispettivamente superiore al 4%, 2,1%, 2,4%, 2,7%. Questi dati aiutano a definire ulteriormente le sfide all'interno del quale si muove il corpo docente sardo; infatti, un'educazione linguistica attenta ai DSA richiede un approccio didattico flessibile, mirato a valorizzare le potenzialità e a ridurre gli ostacoli (Daloiso 2023).

[7] Il dato è stato calcolato da chi scrive prendendo come riferimento il numero di *studenti con disabilità certificata* delle scuole statali divisi per regione contenuti nel report che il ministero pubblica all'inizio di ogni anno scolastico (MIM 2024a).

[8] Si segnala come il dato sardo si discosti da quello delle regioni del Mezzogiorno, in cui «tale percentuale risulta estremamente contenuta, pari mediamente al 2,8%» (MIM 2025a: 8). Quanto registrato in Sardegna è più vicino ai trend del nord e centro Italia; infatti, se in Valle d'Aosta e in Liguria gli *studenti con DSA* raggiungono rispettivamente l'8,4% e l'8,3%, in Calabria e Campania non raggiungono il 2% (1,6% e 1,7%).

 CC-BY-ND

Il quadro fino a qui delineato evidenzia come la formazione delle e degli insegnanti sia fondamentale e soprattutto abbia un ruolo cruciale per strutturare percorsi efficaci, inclusivi e in grado di rispondere alle specificità demografiche e sociali che caratterizzano l'Isola.

3. Cosa dicono le prove INVALSI?

Dopo aver messo in luce alcune specificità della scuola sarda grazie a dati statistico-demografici, di seguito si passeranno in rassegna i risultati delle prove INVALSI[9] di italiano[10], matematica[11] e inglese[12] sostenute in Sardegna nella scuola secondaria di secondo grado[13]. Confrontare tali risultati con quelli nazionali, con quanto emerso dalle rilevazioni degli anni precedenti e disaggregare i dati in base alla tipologia di istituto frequentato permette di capire quali sono gli apprendimenti consolidati e di individuare le più significative differenze che caratterizzano la popolazione scolastica sarda. Poiché le prove INVALSI sono delle «prove sommative che intendono offrire un quadro complessivo degli apprendimenti consolidati alla fine di un percorso didattico» (Toth

[9] Le prove INVALSI sono prove oggettive standardizzate somministrate a chi frequenta le classi II e V della scuola primaria (GRADO 2 e GRADO 5), la classe III terza della scuola secondaria di primo grado (GRADO 8), e le classi II e V della scuola secondaria di secondo grado (GRADO 10 e GRADO 13). Per i GRADI 2 e 10 sono previste due prove (italiano e matematica), mentre per i GRADI 5, 8 e 13 sono previste quattro prove: italiano, matematica, inglese (lettura) e inglese (ascolto). A partire dall'anno scolastico 2017-2018, le prove per la scuola secondaria di primo e secondo grado sono somministrate al computer e non più in modalità cartacea, come invece continuano a essere somministrate nella scuola primaria. Si ricorda, infine, che la prova del GRADO 13, che corrisponde al quinto e ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, è stata introdotta solo nell'anno scolastico 2018-2019.

[10] Le prove INVALSI di ITALIANO per le classi della scuola secondaria di secondo grado (GRADO 10 e GRADO 13) si articolano in due sezioni: una di comprensione della lettura e una di riflessione sulla lingua. Hanno «lo scopo di misurare e confrontare la capacità di comprendere un testo scritto – individuando informazioni al suo interno, ricostruendone il significato, riflettendo sul suo contenuto o sulla sua forma – e l'utilizzo di conoscenze ed esperienze acquisite per porsi in maniera linguisticamente consapevole di fronte a testi di varia tipologia» (INVALSI 2024: 66-67). Sono valutate con l'attribuzione di un punteggio numerico e con l'assegnazione di un livello di competenza che prevede un'articolazione su cinque livelli. I livelli 1 e 2 descrivono un risultato non in linea con i traguardi previsti dalle Indicazioni nazionali, il livello 3 rappresenta un esito della prova adeguato, i livelli 4 e 5, invece, descrivono i risultati di apprendimento più elevati.

[11] Le prove INVALSI di MATEMATICA per le classi della scuola secondaria di secondo grado (GRADO 10 e GRADO 13) hanno lo scopo di «misurare e confrontare quanto appreso in termini di conoscenze, capacità di risolvere problemi e abilità argomentative, su alcuni contenuti matematici fondamentali – parzialmente differenziati in base gli indirizzi di studio – negli ambiti di numeri, spazio e figure, relazioni e funzioni, dati e previsioni» (INVALSI 2024: 8). Sono costituite da diverse tipologie di quesiti: a risposta chiusa, a risposta aperta univoca, a risposta aperta articolata, cloze, associazione. «Ogni domanda è costruita con un preciso scopo della domanda che definisce in modo specifico, anche in termini di conoscenze, che cosa si vuole principalmente valutare con quella domanda. Ogni domanda è inoltre esplicitamente collegata a un traguardo di competenza» (INVALSI 2018: 14). I criteri di valutazione, come per la prova di italiano, prevedono l'attribuzione di un punteggio numerico e l'assegnazione di un livello di competenza su cinque livelli.

[12] La prova di INGLESE per il GRADO 13 è stata introdotta nell'anno scolastico 2018-2019, anno in cui sono state istituite tutte le rilevazioni per questo grado. Diversamente dalle prove di ITALIANO e MATEMATICA, come per il GRADO 5 e il GRADO 8, i risultati d'INGLESE sono espressi secondo i livelli del QCER (Consiglio d'Europa 2002). Sono previsti tre livelli (non raggiunge il livello B1; livello B1; livello B2), costruiti in base ai traguardi in uscita del secondo ciclo d'istruzione; infatti, sono considerati a livello coloro che hanno raggiunto il livello B2 per l'istruzione liceale e tecnica e il livello B1+ per l'istruzione professionale.

[13] Oltre a riferirsi ai rapporti che ogni anno INVALSI pubblica per presentare i risultati delle prove, i dati di seguito discussi sono stati recuperati attraverso i grafici interattivi disponibili nel sito di INVALSI grazie alle funzioni che permettono di disgregare i dati. Per una più precisa consultazione dei dati si rimanda a <https://serviziostatistico.invalsi.it/grafici-interattivi/>.

 CC-BY-ND

2017: 329), se considerate sullo sfondo delle specificità discusse nel paragrafo precedente, permettono di esplorare e trarre conclusioni sul complesso e articolato stato del sistema scolastico sardo. Infatti, è bene aver presente come i dati di seguito discussi

> sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi, il background migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola). (INVALSI 2024: 33)

Proprio per questo motivo i dati possono aiutare a ragionare sulle ricadute più evidenti che hanno le diverse problematiche così da affrontarle mettendo a fuoco criticità e risorse e prefigurando anche scenari alternativi (Sobrero 2020).

3.1. Italiano e Matematica

Il risultato complessivo delle prove di ITALIANO e MATEMATICA evidenzia un *gap* rispetto alla media nazionale (fig.1). Vi sono altre due tendenze che emergono con forza: l'aumentare del divario nel passaggio dal GRADO 10 al GRADO 13 e la marcatezza della differenza registrata tra la prova di MATEMATICA e quella di ITALIANO. Colpisce come solo il 34,7% di studentesse e studenti sardi del GRADO 13 raggiunge almeno il livello 3 in matematica: il risultato medio si trova nettamente al livello 2, non in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle Indicazioni nazionali[14]. Per l'italiano, invece, il risultato medio si posiziona al limite dell'adeguatezza sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2 (INVALSI 2024).

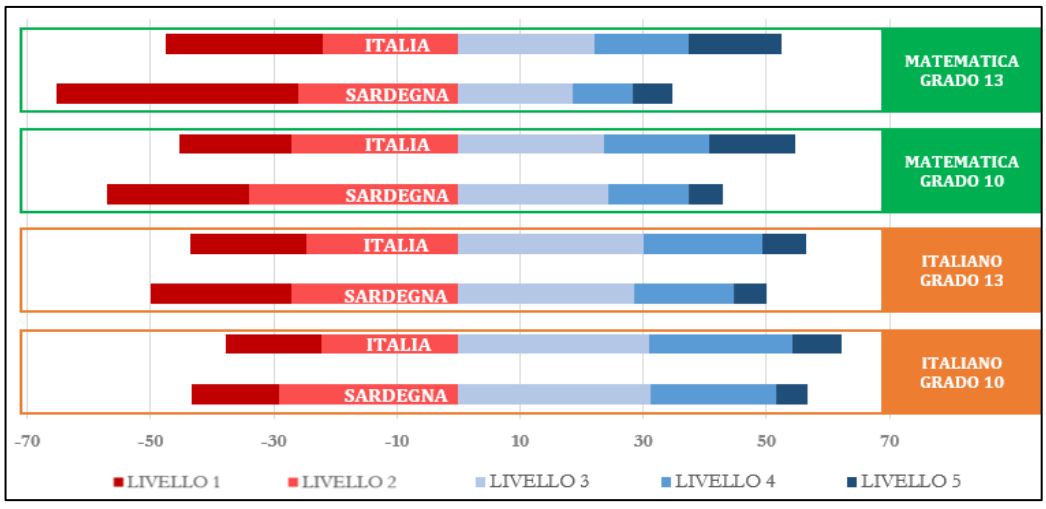


Figura 1. *Studenti per livello raggiunto nelle prove INVALSI 2024 di matematica e italiano del grado 10 e del grado 13. Distribuzione percentuale. Confronto Italia e Sardegna.*

[14] Le Indicazioni nazionali e le Linee guida sono documenti di orientamento per definire gli obbiettivi specifici di apprendimento e i traguardi di sviluppo delle competenze dei diversi indirizzi di studio. Le linee guida dei licei e quelle del primo biennio degli istituti tecnici sono state pubblicate con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 15 marzo 2010; quelle del secondo biennio e quinto anno degli istituti tecnici fanno riferimento alle direttive MIUR n. 4 del 16 gennaio 2012 e n. 69 1° agosto 2012; quelle degli istituti professionali fanno riferimento al Decreto Ministeriale n.766 del 23 agosto 2018 (Baroni e Carera 2024).

CC-BY-ND

Limitandoci per ragioni di spazio all'analisi dei dati del solo GRADO 13, il confronto più ampio con le altre regioni italiane (fig. 2 e 3) permette di vedere ancora più facilmente in che modo le specificità sarde possano determinare svantaggi e disuguaglianze. Se in generale si può notare una netta contrapposizione tra i dati del nord-est e quelli del sud e delle isole, il dato sardo sembra comunque distinguersi.

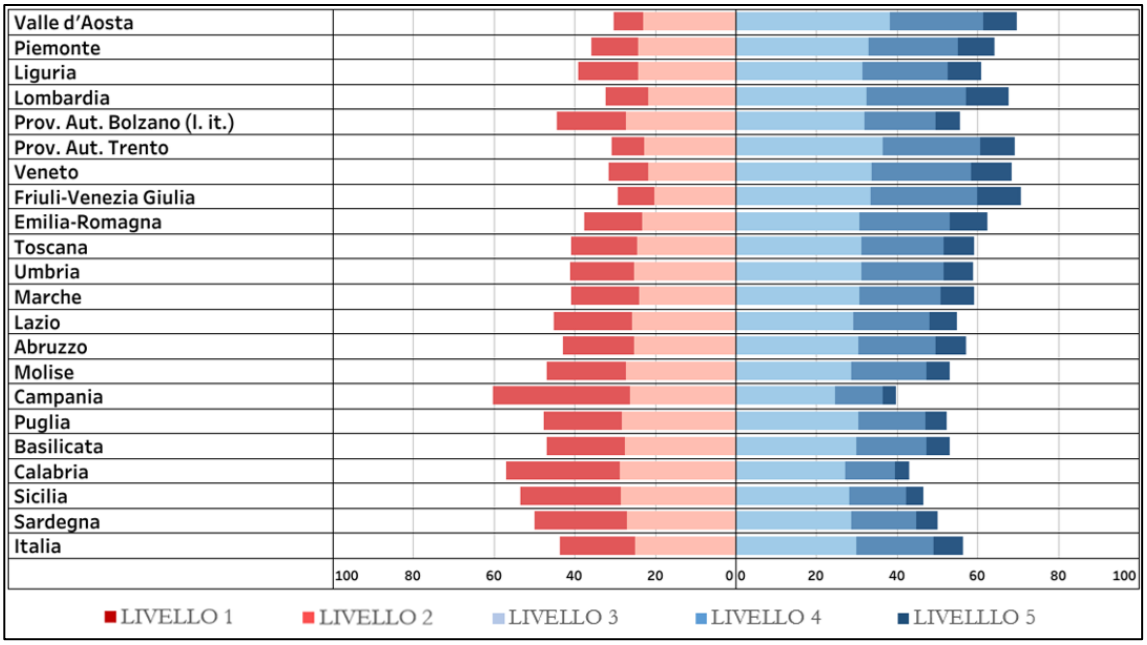


Figura 2. *Studenti per livello raggiunto nelle prove INVALSI 2024 di italiano grado 13. Distribuzione percentuale. Confronto per regioni.*

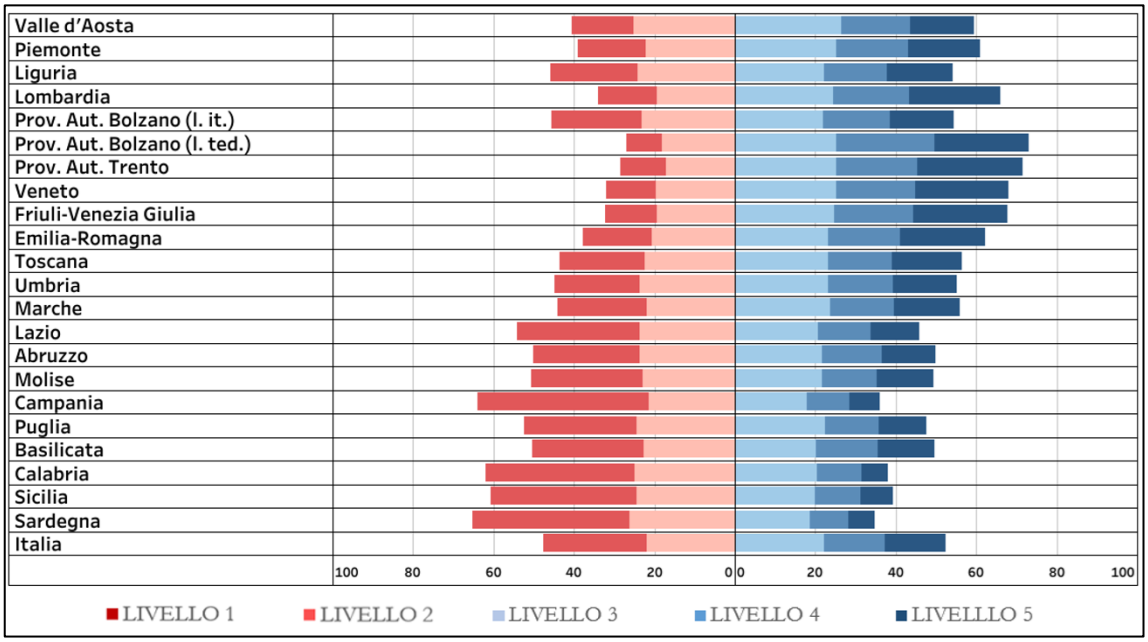


Figura 3. *Studenti per livello raggiunto nelle prove INVALSI 2024 di matematica grado 13. Distribuzione percentuale. Confronto per regioni.*

CC-BY-ND

Restando ancora sul GRADO 13, il confronto con i risultati delle prove sostenute nei diversi anni (fig. 4 e 5) documenta in che misura le sfide legate alla pandemia COVID-19 abbiano avuto ricadute sulla didattica e conseguentemente sugli apprendimenti. In italiano come in matematica è stato registrato un calo rispetto ai valori pre-pandemici. Le diverse forme di lockdown e la Didattica a Distanza (DaD) hanno reso ancora più marcati i divari che storicamente la scuola cerca di contrastare; infatti, sono stati esclusi «dal *milieu* culturale ed educativo proprio gli alunni più bisognosi, quelli cioè che hanno un deficit linguistico, culturale o cognitivo, aumentando, con molta probabilità, anche il numero degli abbandoni scolastici» (Sarsini 2020: 9). Non volendo entrare nel merito di come questi aspetti abbiano poi determinato le differenze qui documentate, in questa sede ci si limita a considerare il dato come un'evidenza di un'ulteriore sfida con cui la scuola, non solo sarda, si è dovuta confrontare negli ultimi anni.

Rispetto alla prova di ITALIANO, si osservi come, dopo l'evidente calo degli apprendimenti a seguito dell'emergenza sanitaria (-16,7 punti dal 2018/2019 al 2021/2022), nel 2024 vi sia stato un miglioramento di 8,4 punti. Una situazione simile si registra anche per la prova di MATEMATICA, più problematica rispetto all'italiano. Se prima della pandemia solo il 41,4% aveva raggiunto almeno la soglia dell'accettabilità, negli anni successivi il dato ha fatto registrare un ulteriore calo arrivando al 31,8% nel 2022. Una prima inversione di questa tendenza si è osservata nel 2023 (+0,5 punti) ed è continuata nel 2024, anno in cui è stato registrato un miglioramento di 3,4 punti percentuali. Malgrado non si possa parlare di recupero del divario accumulato tra *pre* e *post* pandemia, questi dati, necessari di conferme nei prossimi anni, documentano un cambio di tendenza e possono essere intrepretati come il primo risultato del lavoro profuso dal corpo docente per il recupero delle lacune e del mancato sviluppo di competenze frutto della pandemia.

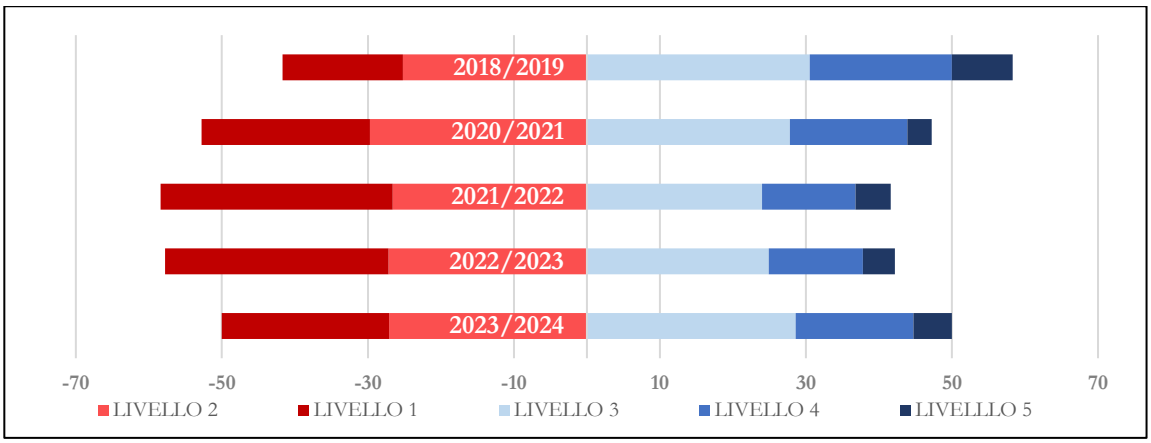


Figura 4. *Studenti sardi per livello raggiunto nelle prove INVALSI di italiano del grado 13. Distribuzione percentuale.*

CC-BY-ND

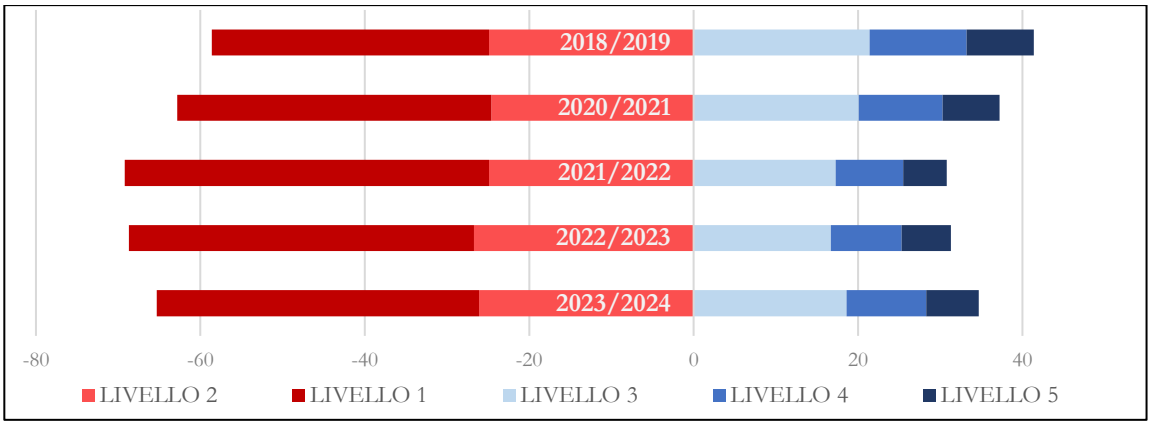


Figura 5. *Studenti sardi per livello raggiunto nelle prove INVALSI di matematica del grado 13. Distribuzione percentuale.*

Il confronto dei risultati secondo macro-indirizzi di studio[15] racconta differenze molto marcate, le quali però non sono legate ai diffusi stereotipi sull'esistenza di scuole di serie A e scuole di serie B, ma che sono il frutto di un insieme complesso e articolato di variabili. Infatti, non stupisce che,

> come avviene in tutti i Paesi, nelle prove standardizzate volte alla misurazione degli apprendimenti gli studenti e le studentesse in istruzione liceale conseguono risultati più elevati rispetto agli indirizzi tecnici e professionali. Questo tratto caratteristico, di per sé, non è necessariamente da ritenersi né un bene né un male, poiché le filiere tecniche e professionali dovrebbero eccellere in altre dimensioni degli apprendimenti, nella misura però in cui venga garantito a tutti l'acquisizione almeno dei traguardi fondamentali. (INVALSI 2024: 70)

Le figure 6 e 7 però documentano come il raggiungimento dei traguardi fondamentali non sia sempre garantito. Limitandoci ancora una volta al solo GRADO 13, confermando la discrasia con il dato nazionale, i dati evidenziano come l'istruzione professionale, e quella sarda in modo particolare, stia attraversando un momento di difficoltà. Infatti, nella prova di ITALIANO (fig. 6) come in quella di MATEMATICA (fig. 7) colpisce la ridotta percentuale di studenti e studentesse che hanno raggiunto almeno il livello 3: il risultato generale non raggiunge i traguardi definiti dalle Indicazioni nazionali, non superando nemmeno il livello più basso (INVALSI 2024).

Se i risultati sardi confermano la tendenza nazionale, una loro più attenta lettura evidenzia le vulnerabilità caratterizzanti i diversi indirizzi di studio. Per la prova di ITALIANO se gli esiti dei *licei classici, scientifici e linguistici* si confermano i più robusti superando il dato medio regionale, è comunque necessario riflettere su come «lo studente medio si attesta al livello 3 che rappresenta, in ogni caso, un risultato adeguato, in generale, ma certamente non soddisfacente per gli studenti e le studentesse degli indirizzi liceali» (INVALSI 2024: p 94). Il dato degli *altri licei*, sempre in accordo con la tendenza

[15] INVALSI nella restituzione dei dati disgregati per macro-indirizzi di studio segue dei criteri differenti per le prove di ITALIANO e MATEMATICA. Per ITALIANO sono presentati secondo la seguente classificazione: *licei classici, scientifici e linguistici*; *altri licei*; *istituti tecnici*; *istituti professionali*. Si segnala a partire dall'anno scolastico 2021/2022 i licei linguistici, dal gruppo *altri licei*, sono stati aggiunti al gruppo che fino a quel momento era costituito esclusivamente da *licei classici e scientifici*. Per MATEMATICA, invece, è stata impiegata la seguente classificazione: *licei scientifici*; *altri licei*; *istituti tecnici*; *istituti professionali*.

CC-BY-ND

nazionale, è inferiore a quello dei *licei classici, scientifici e linguistici* ma supera quello *degli istituti tecnici*. Se si porta l'attenzione sul profilo dello studente medio di questi istituti però è possibile notare come in entrambi i casi gli esiti medi non superano il livello 2. Come già osservato, la prova di MATEMATICA è quella in cui i divari sono più evidenti e marcati. Se gli esiti dei *licei scientifici* sono i migliori, è però ancora una volta il dato riguardante lo studente medio a mettere a fuoco alcune criticità; infatti, questo si situa sul livello 3, un risultato inferiore all'atteso per tale indirizzo di studio. Gli esiti degli *altri licei* e degli *istituti tecnici* sono sensibilmente inferiori: il risultato medio si attesta al livello 2.

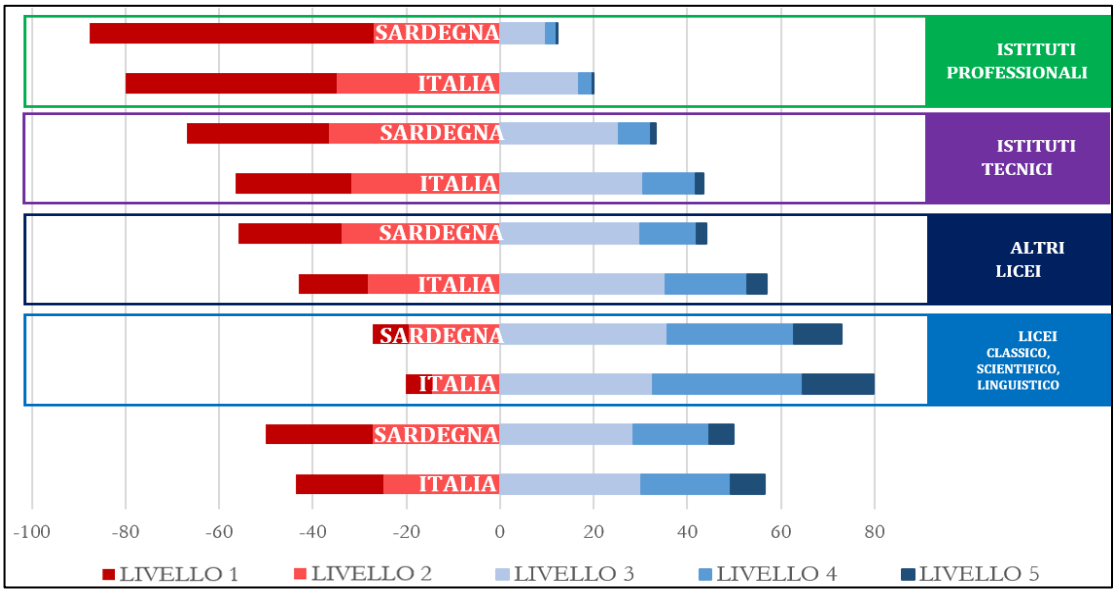


Figura 6. *Studenti sardi per livello raggiunto nelle prove INVALSI di italiano del grado 13. Distribuzione percentuale. Confronto Italia e Sardegna e per indirizzo di studio.*

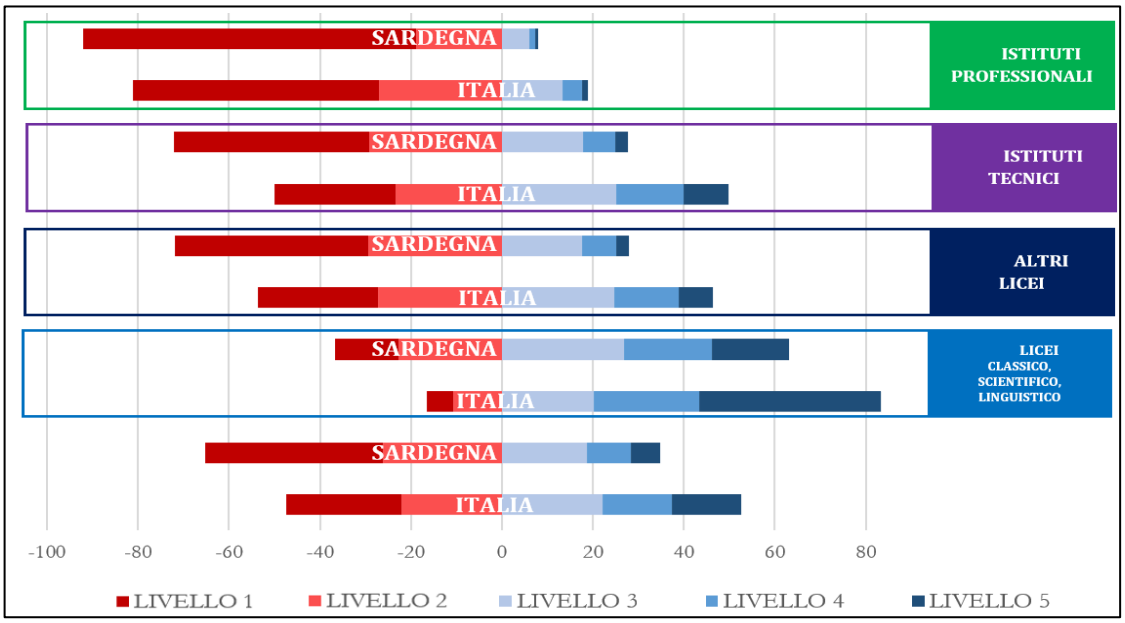


Figura 7. *Studenti sardi per livello raggiunto nelle prove INVALSI di matematica del grado 13. Distribuzione percentuale. Confronto Italia e Sardegna e per indirizzo di studio.*

CC-BY-ND

3.2. Inglese

In accordo con quanto visto per le prove di ITALIANO e MATEMATICA, le prove di INGLESE (lettura e ascolto) confermano la netta differenza tra la media nazionale e il dato sardo. In Sardegna solo il 46,3% raggiunge il livello B2 nella prova di lettura e il 35,4% nella prova di ascolto, la quale, secondo la tendenza già registrata nel corso degli anni, risulta essere più difficile (INVALSI 2024). Il risultato medio si ferma al livello B1, ossia al livello atteso al termine del primo ciclo d'istruzione. Diversamente dalle prove di ITALIANO e MATEMATICA, però, si noti come a seguito dell'emergenza sanitaria non vi siano state particolari ricadute. Le figure 8 e 9 documentano un continuo e progressivo miglioramento del risultato sia nella prova di lettura sia in quella di ascolto: il miglioramento registrato nell'Isola si distingue in quanto marcatamente superiore alla crescita media nazionale. Infatti, dall'anno scolastico 2018/2019 è stata registrata una crescita nella percentuale di circa 12 punti per la lettura (da 34,1% a 46,3%) e di quasi 15 per l'ascolto (da 20,7% a 35,4%) contro una media nazionale rispettivamente di 6,7 punti e 9,7 punti.

Malgrado quest'ultima tendenza rappresenti un aspetto positivo, il dato sardo suscita una certa preoccupazione per l'elevato numero di chi non raggiunge nemmeno il livello B1, componente che si concentra prevalentemente negli istituti professionali. Infatti, se i risultati medi dei *licei classici, scientifici e linguistici* sono i più consistenti (si raggiunge il livello B2), diversamente negli altri macro-indirizzi di studio i risultati medi si fanno sempre più lontani dal livello atteso (INVALSI 2024).

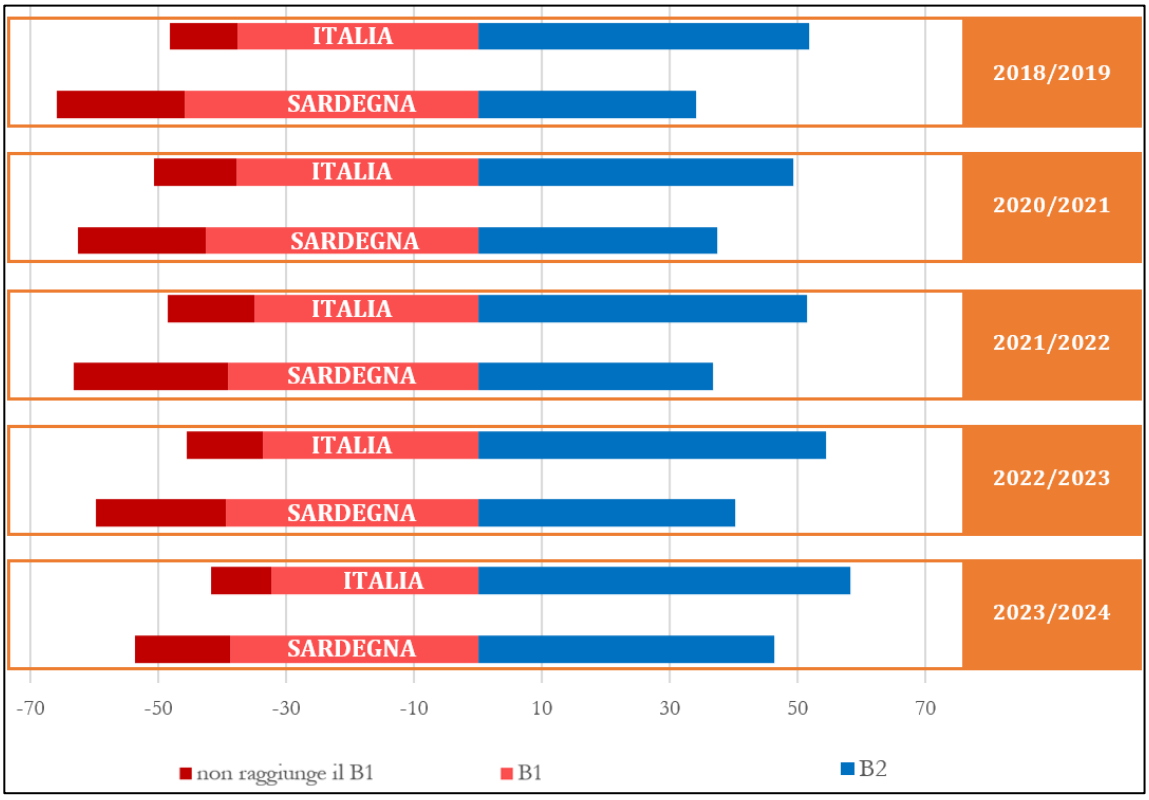


Figura 8. *Studenti sardi per livello raggiunto nelle prove INVALSI di inglese (reading) del grado 13. Distribuzione percentuale. Confronto Italia e Sardegna. Serie storica.*

CC-BY-ND

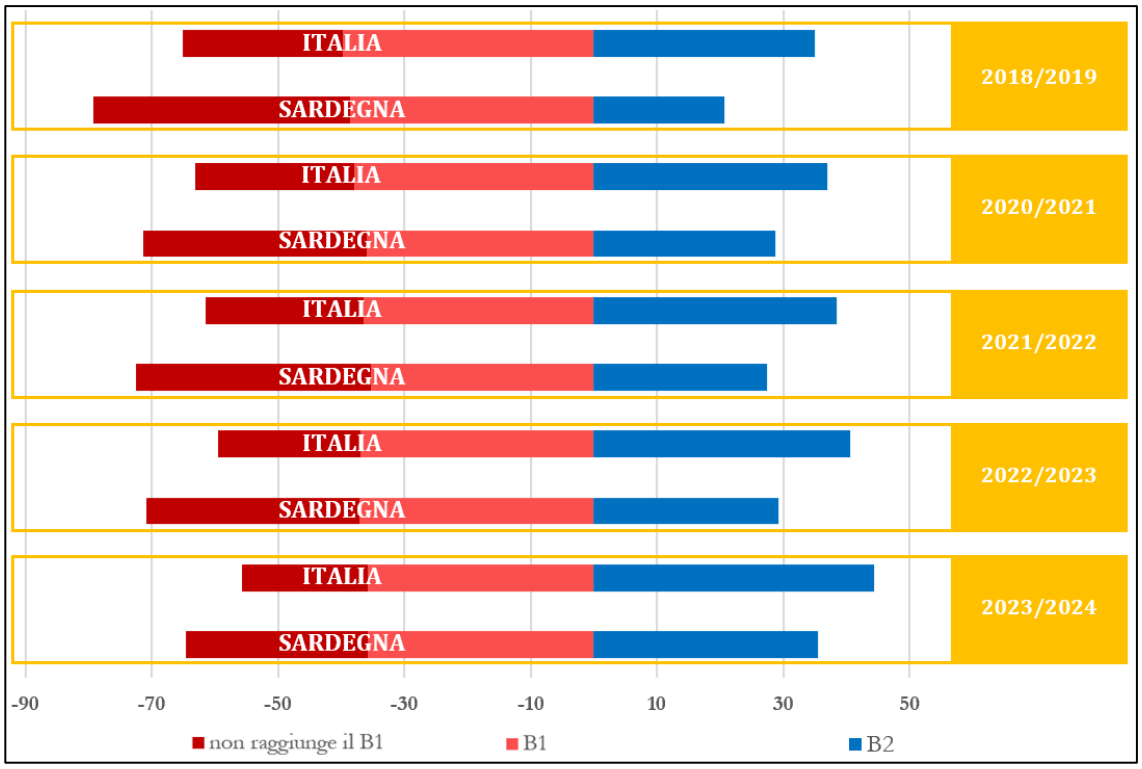


Figura 9. *Studenti per livello raggiunto nelle prove INVALSI di inglese (listening) del grado 13. Distribuzione percentuale. Confronto Italia e Sardegna. Serie storica.*

I risultati INVALSI di INGLESE portano a riflettere su come alcuni aspetti, se considerati adeguatamente, possano rivelarsi validi strumenti per la gestione di alcune delle sfide fino a qui descritte, nello specifico quella riguardante il crescente numero di studentesse e studenti alloglotti. Infatti, sembra che la variabile *background migratorio* sia correlata a migliori risultati in inglese, prevalentemente nella prova di ascolto; infatti, i dati evidenziano come «l'origine immigrata, in particolare per studenti e studentesse di prima generazione, sembra avere un'incidenza positiva […] soprattutto per la prova di *Listening* (13,2 per le prime generazioni e 9,8 per le seconde generazioni)» (INVALSI 2024: 125). L'incidenza positiva dell'origine immigrata è inoltre confermata dalle rilevazioni fatte negli anni e anche per gli altri gradi scolastici[16]. Dal momento che «una delle possibili ragioni di tale vantaggio potrebbe essere individuata nel fatto che queste allieve e allievi sono maggiormente predisposti ad apprendere le lingue straniere poiché già esposti ad almeno due lingue (quella d'insegnamento e quella parlata a casa) (INVALSI 2024: 125-126), questo dato potrebbe guidare la pianificazione di interventi didattici rivolti a chi ha *background migratorio*. Azioni didattiche di questo tipo potrebbero non solo valorizzare le competenze delle e degli alloglotti, che manifestano invece maggiori difficoltà nelle prove di ITALIANO e MATEMATICA (Gilberti e Viale 2017, 2019; INVALSI 2024), ma rivelarsi utili anche per definire interventi rivolti alle e ai cosiddetti *studenti italiani.* È bene ricordare come questi spesso, oltre alla lingua nazionale, siano esposti a una delle

[16] L'origine migratoria sembra tradursi in un vantaggio quantitativo che va da +4,5 a +13,2 punti a seconda della fascia scolastica e del fatto che si tratti di prime o seconde generazioni. Nello specifico per la classe 5ª della scuola primaria si è registrata una differenza di +4,5 punti per le prime generazioni e +5,6 per le seconde generazioni. Nella classe 3ª della scuola secondaria di primo grado questo valore raggiunge +7 punti nelle prime generazioni e +11,9 nelle seconde generazioni (INVALSI 2024).

CC-BY-ND

lingue locali storicamente presenti nell'Isola, le quali, se valorizzate in modo consapevole all'interno dei percorsi educativi, possono rappresentare una risorsa significativa nell'apprendimento di nuove lingue. Infatti, il repertorio linguistico pregresso, se riconosciuto e integrato nei percorsi didattici (GISCEL 1975), può diventare una leva per l'apprendimento delle lingue e per lo sviluppo di una competenza plurilingue e interculturale (Beacco et al. 2016).

4. Dispersione e abbandono scolastico

Quanto finora presentato consente di mettere a fuoco un altro aspetto spesso richiamato quando si parla della scuola sarda: la dispersione scolastica. Il tasso di abbandono esplicito nell'Isola è il più alto registrato in tutto il Paese (17,3%), nettamente superiore alla media italiana (10,5%) (Fig. 10). Sebbene negli ultimi anni si sia osservato un calo dell'abbandono scolastico su scala nazionale (INVALSI 2024; OPENPOLIS 2024), il caso sardo rimane tra i più preoccupanti, soprattutto alla luce degli obiettivi della Strategia 2030[17] dell'Unione Europea che mira a ridurre il tasso di abbandono precoce al 9%.

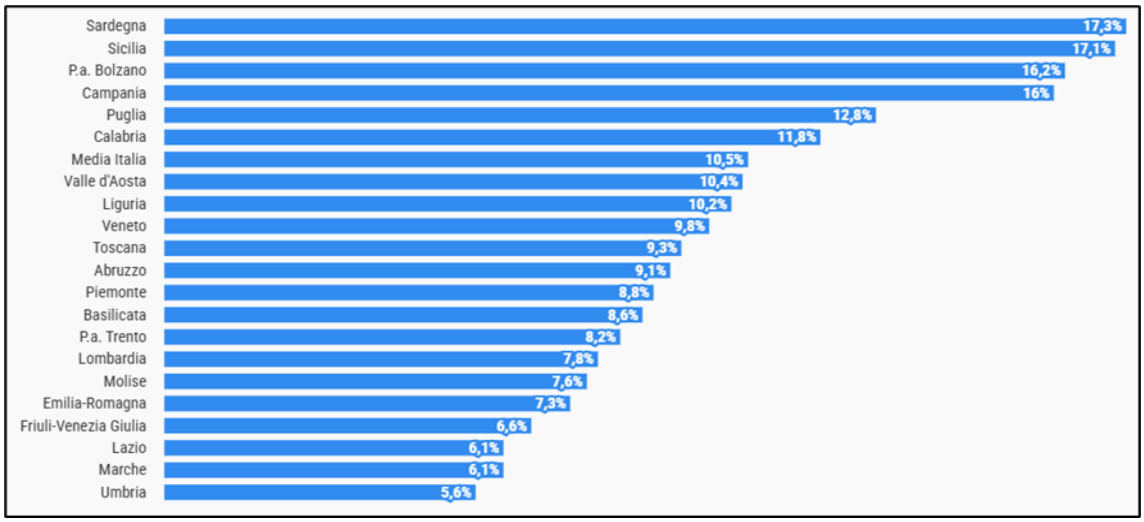


Figura 10. *Percentuale abbandono scolastico. Confronto per regioni*[18].

L'analisi longitudinale[19] del MIM conferma la gravità della situazione: il 18,8% di chi ha iniziato la scuola secondaria di primo grado nell'a.s. 2012/2013 non ha conseguito un

[17] La *Strategia 2030*, delineata nel *Programma strategico dell'UE 2019-2024*, pone particolare attenzione all'istruzione, riconosciuta come fondamentale per la crescita sostenibile, l'inclusione sociale e la competitività. Tra gli obiettivi principali per la scuola vi sono: il rafforzamento delle competenze di base (in particolare in lettura, matematica e scienze), la promozione dell'equità e dell'inclusione nei sistemi educativi, la riduzione dell'abbandono scolastico e il potenziamento dell'educazione digitale e ambientale. Intende inoltre sviluppare una dimensione europea dell'insegnamento, sostenendo il multilinguismo, la mobilità studentesca e la formazione continua del personale docente.

[18] Fonte OPENPOLIS 2024.

[19] L'analisi considera il percorso di una coorte di studenti e studentesse lungo 8 anni scolastici. Viene seguito il percorso scolastico di chi «è in regola, di coloro che ripetono uno o più anni scolastici e di chi passa a percorsi di istruzione e formazione professionale in centri regionali; una particolare evidenza viene data, inoltre, alla quantificazione e all'osservazione delle caratteristiche di coloro che lungo il periodo considerato abbandonano il sistema scolastico» (Ministero dell'Istruzione 2023: 5). Si inizia dal I anno di corso della

CC-BY-ND

diploma di scuola secondaria di secondo grado, né una qualifica triennale/quadriennale, o non era più frequentante nell'a.s. 2021/2022. Solo Sicilia (21,1%) e Campania (19,9%) presentano valori superiori, mentre la media nazionale è inferiore di 2,3 punti percentuali (Ministero dell'Istruzione 2023). A ciò si aggiungono ulteriori segnali critici, come quanto emerso dagli esiti degli esami di Stato nella scuola secondaria di secondo grado (MIM 2025b). Nell'a.s. 2022/2023 la Sardegna è stata la regione con il più alto tasso di non ammessi all'esame con un valore pari a 8,5 per 100 scrutinati contro una media nazionale del 3,7 (tab. 3).

REGIONE		REGIONE		REGIONE	
Piemonte	96,4	Emilia-Romagna	96,4	Campania	96,8
Valle d'Aosta	95,3	Toscana	95,6	Puglia	96,0
Lombardia	96,4	Umbria	96,2	Basilicata	96,8
Trentino-Alto Adige	97,4	Marche	96,5	Calabria	96,5
Veneto	97,1	Lazio	96,6	Sicilia	95,9
Friuli-Venezia Giulia	96,7	Abruzzo	96,1	Sardegna	91,5
Liguria	94,9	Molise	97,2	Italia	96,3

Tabella 3. *A.S. 2022/2023: ammessi agli esami di stato per regione (per 100 scrutinati). Confronto per regioni*[20].

La situazione appare ancora più allarmante se si considera la dispersione scolastica implicita, ovvero studenti e studentesse che, pur avendo conseguito il diploma, non raggiungono i livelli minimi di competenza attesi dopo tredici anni di scuola. In Sardegna, questa incide sull'11,3% della popolazione scolastica, a fronte di una media nazionale del 6,6% (INVALSI 2024). Se la tabella 4 dimostra come il dato sardo sia secondo solo a quello della Campania, la figura 12 mette in luce le differenze caratterizzanti le diverse aree dell'Isola e porta a considerare la necessità di interventi mirati per le zone, come la provincia del Sud Sardegna, in cui questi valori sono ancora più alti

REGIONE		REGIONE		REGIONE	
Piemonte	3,4%	Liguria	5,1%	Campania	15,7%
Valle d'Aosta	2,4%	Emilia-Romagna	3,2%	Puglia	5,8%
Lombardia	2,5%	Toscana	4,7%	Basilicata	6,7%
Prov. Aut. Bolzano	4%	Umbria	5,3%	Calabria	9,3%
Prov. Aut. Trento	1,2%	Marche	4,9%	Sicilia	8,9%
Veneto	2,1%	Lazio	7,5%	Sardegna	11,3%
Friuli-Venezia Giulia	1,9%	Abruzzo	6,5%	Italia	6,6%

Tabella 4. *Studenti in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione. Confronto per regioni*[21].

scuola secondaria di I grado fino ad arrivare a quando coloro che tra questi sono in regola con il proprio percorso di studi giungono al V anno della scuola secondaria di II grado e conseguono il diploma nell'esame di Stato. Si considera anche chi, in ritardo di un anno, consegue il diploma di scuola di II grado nell'anno successivo e i pluriripetenti.

[20] Fonte MIM (2025b).

[21] Fonte INVALSI 2024.

 CC-BY-ND



Figura 12. *Studenti in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione. Confronto per province*[22].

5. Conclusioni

Quanto fino a qui discusso ha permesso di mettere a fuoco le specificità del caso sardo e aiuta a capire come queste siano il risultato di una molteplicità di fattori di rischio[23] e di sistema[24]. È stato possibile constatare come questi aspetti si intreccino tra di loro, divenendo a loro volta concause e cambiando in relazione ai diversi contesti sociali, geografici e ai livelli educativi. La politica di dimensionamento scolastico che sta avendo un forte effetto negativo nelle aree già povere e vulnerabili, il crescente numero di studenti alloglotti, la forte presenza di studenti con disabilità certificata o con DSA, le conseguenze della pandemia COVID-19, le difficoltà emerse in alcuni indirizzi di studio sono tutti fattori che potenzialmente concorrono ad aggravare la situazione presentata nelle pagine precedenti.

[22] Fonte INVALSI 2024.

[23] INVALSI (2020) distingue i fattori di rischio che possono favorire la dispersione scolastica in variabili legate a studenti e studentesse e al contesto in cui vivono e in variabili direttamente connesse alla scuola (il contesto, la relazione studenti-insegnanti, la qualità della didattica). Tra gli aspetti che costituiscono la prima variabile vi sono: difficoltà cognitive e di apprendimento, demotivazione, senso di inadeguatezza rispetto al raggiungimento di risultati soddisfacenti, condizione socioeconomica, titolo di studio dei genitori, sentimento generale della famiglia verso lo studio e la scuola.

[24] I fattori di sistema possono essere definiti come i macro-motivi che inseriti nel più ampio sistema sociale, culturale e economico possono favorire la dispersione scolastica. Secondo INVALSI (2020) queste variabili sono: il mercato del lavoro; i cambiamenti delle strutture sociali e culturali; l'andamento demografico; fenomeni come la diffusione della droga o la violenza.

 CC-BY-ND

Per quanto i dati e le tendenze descritte aiutino a ragionare sulle ricadute più evidenti che hanno le diverse problematiche, per prefigurare scenari alternativi non è sufficiente individuare le criticità e le risorse disponibili, né attuare interventi emergenziali. Data la strutturalità dei problemi emersi, occorrono invece azioni trasformative che vadano oltre la scuola, agendo sulle radici delle disuguaglianze educative sviluppatesi nel tempo.

Malgrado la Regione Autonoma della Sardegna (RAS) sia impegnata da ormai quasi un decennio nel contrasto della dispersione scolastica e per il più generale miglioramento delle competenze di studentesse e studenti sardi attraverso la linea di intervento *Tutti a Iscol@*[25], chi scrive ritiene che questa tipologia di interventi non possa rappresentare la soluzione a quanto fino a qui messo in luce. Sarebbero auspicabili, invece, misure di intervento rivolte alla formazione iniziale e in itinere di tutto il corpo docente: una formazione che si fondi sul carattere trasversale dell'educazione linguistica, la quale, per quanto affidata in modo più approfondito e consapevole a chi insegna le lingue, deve essere curata sinergicamente dalle e dagli insegnanti di tutte le discipline (Lavinio 2022). Investire sulla formazione docenti metterebbe la comunità scolastica in condizione di fronteggiare le potenziali criticità con azioni adeguate trasformandole addirittura in punti di forza; infatti, «l'inclusione potrebbe configurarsi come logica dell'eterogeneità non emergenziale nella quale la specialità non esula dalla didattica ordinaria ma la valorizza e viceversa» (Monico 2024: 111). Un corpo docente così formato avrebbe sicuramente la «consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere» (GISCEL 1975: tesi IX) e riuscirebbe a tradurre didatticamente quanto indicato nei documenti di politica linguistica europei e italiani (Delle Chiaie 2024), nelle indicazioni nazionali per la scuola secondaria di secondo grado (Baroni e Carera 2024) e dalla stessa normativa regionale (Marra 2021). Infatti, con un corpo docente altamente formato, la scuola potrebbe avere a sua disposizione una ricca varietà di soluzioni ragionate.

Se ad esempio si prende in considerazione la normativa che disciplina la politica linguistica sarda (la legge regionale 22/2018)[26], è facile vedere come questa riservi un'attenzione alla valorizzazione dell'eterogeneità del repertorio della comunità scolastica nella sua interezza (lingua italiana, lingue straniere, lingue locali), al fine di favorire una didattica inclusiva e capace di «partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale […], non per fissarlo e inchiodarlo […], ma, al contrario, per arricchir[lo]» (GISCEL 1975: tesi VIII). Riprendendo le indicazioni relative agli approcci plurali ed in particolare al CARAP (Candelier et al. 2012), la legge regionale sembra invitare a prendere in considerazione percorsi didattici che seguano quanto detto in precedenza rispetto alla valorizzazione del repertorio delle e degli alloglotti. La formazione docenti è però la *conditio sine qua non* affinché, partendo da una situazione articolata e complessa, si possano predisporre misure che permettono parallelamente di valorizzare le competenze di chi è potenzialmente più vulnerabile e a rischio di abbandono[27] ma anche di offrire nuove occasioni di apprendimento a tutta la classe.

[25] *Tutti a Iscol@* è un programma finalizzato al rafforzamento del sistema scolastico e alla lotta contro la dispersione scolastica attivo dall'a.s. 2015/2016. Si articola in tre linee di intervento: Linea A, per il potenziamento delle competenze di base in italiano e matematica; Linea B, per promuovere l'innovazione didattica e l'interesse verso le nuove tecnologie attraverso laboratori extracurricolari; Linea C, per il supporto psicologico e inclusione.

[26] Per una più approfondita disanima dei documenti legislativi che riguardano la politica linguistica sarda si rimanda a Marra (2021).

[27] «Si osserva un tasso di abbandono dal sistema scolastico nettamente più elevato per gli alunni stranieri rispetto a quello riportato dagli alunni italiani: 40,3% contro il 13,7%. Tra gli alunni con cittadinanza non

 CC-BY-ND

Investire sistematicamente nella formazione docenti permetterebbe di rendere stabili, continui e non occasionali interventi per una risposta strutturale alle criticità evidenziate dai rilevamenti INVALSI. Tali interventi, tuttavia, non possono essere pensati come soluzioni indifferenziate, ma dovrebbero essere progettati tenendo conto delle specificità dei diversi indirizzi di studio. Come emerso dall'analisi dei risultati, le differenze tra macro-indirizzi riflettono un sistema complesso di variabili e mostrano, come nel caso dell'istruzione professionale, una difficoltà strutturale nel garantire l'acquisizione dei traguardi fondamentali. Un corpo docente formato sarebbe in grado di lavorare su interventi *ad hoc*, pensati in modo calibrato sulle caratteristiche didattiche e formative di ciascun percorso. In questo modo si potrebbe sviluppare una strategia solida per ridurre tali disparità e per valorizzare le diverse dimensioni degli apprendimenti, contribuendo così a un sistema educativo più equo e inclusivo.

Sono un valido esempio le iniziative già messe in campo dall'Università degli Studi di Cagliari per il raccordo tra le scuole e gli istituti di istruzione universitaria attraverso corsi preparatori di orientamento, come il progetto UniCA-Orienta[28] (Grosso, Marra, Puddu 2024; Schirru 2024). Infatti, per il corpo docente

> è stato un modo per ampliare e migliorare le […] competenze teoriche e pratiche attraverso la sperimentazione immediata e diretta. Una modalità molto apprezzata che ha condotto a modificare anche la didattica in classe nelle ore curriculari e che, se condivisa all'interno delle scuole, potrebbe portare a proposte più continuative e sistematiche. (Grosso, Marra, Puddu 2024: 358)

Un corpo docente adeguatamente formato potrebbe inoltre essere in grado di utilizzare i dati delle prove INVALSI per stabilire una relazione fra i risultati e la didattica. Come sottolinea Alberto Sobrero,

> È a questo punto che sarà possibile costruire un progetto fondato e ben motivato di azioni migliorative, che coinvolga il maggior numero di discipline: terrà conto dei lati positivi e delle criticità delle pratiche didattiche, e riguarderà tanto i processi quanto i risultati […], rispondendo a domande come: a che cosa prestare particolare attenzione? Quali strumenti didattici abbandonare, o modificare, o introdurre? I libri di testo in uso rispondono alle esigenze evidenziate? Quali interventi decidere collegialmente? (Sobrero 2020: 138)

La necessità di un piano di formazione strutturato per il corpo docente sardo emerge poi anche dalle prime acquisizioni dei progetti PeDESS[29] (Bullegas e Zurru 2024) e PLUREs[30]. Rivolti entrambi alla scuola secondaria, rispettivamente a quella di secondo e

italiana si calcola un tasso di dispersione pari al 34,3% per coloro che sono nati in Italia e prossimo al 44,1% per gli stranieri nati all'estero» (Ministero dell'Istruzione – DGSIS - Ufficio di Statistica 2023 p.46).

[28] Il progetto *UniCA-Orienta*, sviluppato tra il 2017 e il 2022, è nato all'interno del POR-FSE Regione Sardegna 2014-2020 (Asse III Istruzione e Formazione - Azione 10.5.1). Il responsabile scientifico era il professore Ignazio E. Putzu.

[29] Il progetto *PeDESS* (*Pedagogia e Didattica per l'Educazione linguistica nella Scuola e nella comunità Sarda*) è un progetto biennale dell'Università degli Studi di Cagliari (Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali) finanziato dall'Unione europea su fondi NextGenerationEU (D.M. 737/2021 – Linea d'intervento "Iniziative di ricerca interdisciplinare su temi di rilievo trasversale per il PNR" - 2023-2025). La responsabile scientifica è la professoressa Giulia Murgia.

[30] Il progetto *PLUREs: PLUringuismo in Rete* è un progetto biennale dell'Università degli Studi di Cagliari (Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali) iniziato a dicembre 2024. *PLUREs* è finanziato nell'ambito dell'alleanza "European Digital UniverCity" (EDUC), istituita in risposta all'iniziativa della

 CC-BY-ND

di primo grado, i due progetti si propongono di sostenere la professionalizzazione del corpo docente rispetto all'educazione alla cittadinanza plurilingue e interculturale. Attraverso una ricerca-azione volta alla promozione e allo sviluppo di una sensibilità plurilingue nelle pratiche glottodidattiche (Gallina 2021), PeDESS e PLUREs mirano a valorizzare tutte le lingue presenti nel contesto scolastico, anche quelle di minoranza storiche e recenti, così da incoraggiare il loro uso e la trasmissione intergenerazionale. Il fatto che tra le e i docenti che hanno partecipato all'indagine quantitativa del progetto PeDESS sia emerso un forte bisogno formativo rispetto a questi temi (Bullegas e Zurru 2024) conferma la necessità di piani di formazione regionale che, in collaborazione con l'Università, riescano a raggiungere un più ampio bacino di docenti e che non si limiti a coloro che, motivati e interessati a questi temi, già abitualmente partecipano a iniziative formative promosse da università e terzo settore.

In ultima analisi, la formazione iniziale e in servizio del corpo docente si configura come elemento imprescindibile per attivare processi di cambiamento sistemico: solo insegnanti adeguatamente preparati possono tradurre criticità strutturali in opportunità pedagogiche, incidendo in modo duraturo sulla qualità e sull'equità del sistema educativo.

Riferimenti bibliografici

Aru, Silvia; Tanca, Marcello (2014), 'Migrare a Cagliari: spazi linguistici e marche territoriali nel centro storico', in Calvi, Maria Vittoria; Bajini, Irina; Bonomi, Milin (a cura di), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, Milano, LED Edizioni Universitarie, 83-100.

Bagna, Carla; Machetti, Sabrina; Vedovelli, Massimo (2003), 'Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?', in Valenti, Ada; Molinelli, Piera; Cuzzolin, Pierluigi; Bernini, Giuliano (a cura di), *Ecologia linguistica*, Roma, Bulzoni, 201-222.

Bagna, Carla; Casini, Simone (2012), 'Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto', in Ferreri, Silvana (a cura di), *Linguistica educativa*, Roma, Bulzoni, 225-235.

Breschi, Marco; Perra, Margherita Sabrina; Ruiu, Gabriele (2023), *Sardegna senza futuro? L'isola nella spirale della decrescita demografica*, Udine, Forum.

Baroni, Francesco; Carera, Sara (2024), 'L'educazione linguistica nelle scuole secondarie di secondo grado: tre PTOF a confronto', in Moretti, Raffaella; Delle Chiaie, Davide (a cura di) *Educazione linguistica, documenti programmatici e proposte didattiche. Alcuni esempi dall'Italia e dal mondo*, Pisa, Edizioni ETS, 75-102.

Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Cuenat, Mirjam Egli; Goullier, Francis; Panthier, Johanna (2016), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, *Italiano LinguaDue* 8 (2), <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8261> (ultimo accesso: 20/06/2025).

Commissione europea "European Universities" ed è co-finanziato dal Programma Europeo Erasmus+. La responsabile scientifica è la professoressa Giulia I. Grosso.

 CC-BY-ND

Bullegas, Daniele; Zurru, Antioco Luigi (2024), 'Plurilinguismo e inclusione nelle percezioni dei docenti: il progetto PeDESS', in Muscarà, Marinella; Romano, Alessandro; Giaconi, Catia (a cura di), *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone*, Pisa, ETS.

Caltabiano, Marcantonio; Ruiu, Gabriele (2024), 'La crisi demografica della Sardegna', *neodemos*, <https://bit.ly/3UfebDv> (ultimo accesso: 20/06/2025).

Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; De Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguerol, Artur; Schröder-Sura, Anna (2012), *CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Graz, Centro Europeo per le Lingue Moderne.

COBAS Scuola Sardegna (2024), 'Dati sul Dimensionamento Scolastico in Sardegna numeri scuole, superficie, territorio, popolazione, densità abitativa, etc.. dati del Ministero dell'Istruzione, Regioni e Istat', <https://bit.ly/48tmwcF> (ultimo accesso: 20/06/2025).

Comune di Cagliari (2024), *Atlante Demografico di Cagliari 2023*, Cagliari, Smart City e Innovazione Tecnologica.

Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford.

Cummins, Jim (1979), 'Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters', *Working Papers on Bilingualism* 19, 197-205.

Daloiso, Michele (2023), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusive*, Trento, Erickson.

Deiana, Igor; Spina, Stefania (2020), 'Breve storia della classe di concorso A23 - lingua italiana per discenti di lingua straniera', *Italiano LinguaDue* 12 (2), 1-19, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/14969> (ultimo accesso: 20/06/2025).

Deiana, Igor (2024), 'L'insegnamento dell'italiano L2 nei CPIA: una lingua, molte lingue', in Fresu, Rita; Urraci, Giovanni (a cura di), *Una lingua, molte "lingue". La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche*, Atti del IV Convegno ASLI Scuola, Firenze, Franco Cesati, 373-384.

Delle Chiaie, Davide (2024), 'Le sfide dell'educazione linguistica in Italia, tra ricerca teorica politica linguistica e attuazione pratica', in Moretti, Raffaella; Delle Chiaie, Davide (a cura di), *Educazione linguistica, documenti programmatici e proposte didattiche. Alcuni esempi dall'Italia e dal mondo*, Pisa, Edizioni ETS, 19-48.

Dettori, Antonietta (2002), 'La Sardegna', in Cortelazzo, Manlio; Marcato, Carla; De Blasi, Nicola; Clivio, Gianrenzo P. (a cura di), *I dialetti italiani*, Torino, UTET, 898-958.

Fois, Marisa (2024), 'Il "malessere demografico" della Sardegna: provare a capirlo per tentare di cambiarlo', *Acli Sardegna*, <https://bit.ly/4049OPf> (ultimo accesso: 20/06/2025).

Gallina, Francesca (2021), *Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue*, Firenze, Franco Cesati.

Giberti, Chiara; Viale, Matteo (2017), 'Lo studente straniero di fronte al testo delle prove INVALSI di italiano e matematica', in Vedovelli, Massimo (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL, Canterano, Aracne, 343-362.

Giberti, Chiara; Viale, Matteo (2019) 'L'impatto del gap linguistico nelle performance degli studenti madrelingua e non madrelingua italiana: dai risultati delle prove

 CC-BY-ND

INVALSI al lavoro in classe', in Falzetti, Patrizia (a cura di), *Uno sguardo sulla scuola*, II Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca", Milano, FrancoAngeli, 117-140.

GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultimo accesso: 20/06/2025).

Grosso, Giulia I.; Marra, Antonietta; Puddu, Nicoletta (2024), 'La comprensione del testo: un progetto di potenziamento tra scuola e università', in Fresu, Rita; Urraci, Giovanni (a cura di), *Una lingua, molte "lingue". La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche*, *Atti del IV Convegno ASLI Scuola*, Firenze, Franco Cesati, 343-360.

INVALSI (2018), *QUADRO DI RIFERIMENTO DELLE PROVE INVALSI DI MATEMATICA*, <https://bit.ly/4dUyj4F> (ultimo accesso: 20/06/2025).

INVALSI (2020), *I tanti perché della dispersione scolastica*, <https://www.invalsiopen.it/perche-dispersione-scolastica/> (ultimo accesso: 20/06/2025).

INVALSI (2024), *Rapporto INVALSI 2024*, <https://bit.ly/4eTMeJx> (ultimo accesso: 20/06/2025).

Lavinio, Cristina (2017), 'Aspetti grammaticali dell'italiano regionale di Sardegna', in *Studi di grammatica italiana* XXXVI, 201-234.

Lavinio, Cristina (2022), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale. Nuova edizione*, Roma, Carocci.

Loi Corvetto, Ines (2015) [1983], *L'italiano regionale della Sardegna*, Cagliari, CUEC.

Loporcaro, Michele; Putzu, Ignazio E. (2024), 'Sardinian', in Loporcaro, Michele (ed.), *Oxford Encyclopedia of Romance Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 1-42, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.725> (ultimo accesso: 20/06/2025).

Marra, Antonietta (2021), 'L'insegnamento della lingua sarda', in Luise, Maria Cecilia; Vicario, Federico (a cura di), *Le lingue regionali a scuola*, Torino,UTET, 197-224.

Ministero dell'Istruzione (2023) = Ministero dell'Istruzione – DGSIS - Ufficio di Statistica (2023), *Analisi longitudinale sulla dispersione scolastica aa.ss. 2012/2013 - 2021/2022,* <https://bit.ly/3YeqAsa> (ultimo accesso: 20/06/2025).

MIM (2024a) = MIM - Direzione Generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di statistica (2024), *Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2024/2025"*, <https://bit.ly/40gAegy> (ultimo accesso: 20/06/2025).

MIM (2024b) = MIM - Ufficio Statistica (2024), *Gli alunni con cittadinanza non italiana anno scolastico 2022/2023*, <https://urly.it/3191rh> (ultimo accesso: 20/06/2025).

MIM (2025a) = MIM – Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di Statistica (2025), *I principali dati relativi agli alunni con DSA*, <https://urly.it/31996c> (ultimo accesso: 20/06/2025).

MIM (2025b) = MIM - Ufficio Statistica (2025), *Focus "Esiti degli Esami di stato nella scuola secondaria di II grado" - Anno Scolastico 2022/2023*, <https://urly.it/3199k-> (ultimo accesso: 20/06/2025).

Monico, Paolo (2024), 'Inclusione, inclusività, essenza delle dinamiche scolastiche attuali', in Moretti, Raffaella; Delle Chiaie, Davide (a cura di), *Educazione linguistica, documenti programmatici e proposte didattiche. Alcuni esempi dall'Italia e dal mondo*, Pisa, Edizioni ETS, 103-138.

 CC-BY-ND

Mura, Antonello; Tatulli, Ilaria; Zurru, Antioco Luigi (2020), 'Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia', *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 8, 260-273.

OPENPOLIS (2024), *Abbandono scolastico, un miglioramento che non dice tutto*, <https://bit.ly/3Nw8IEh> (ultimo accesso: 20/06/2025).

Pona, Alan; Valzania, Andrea (2024), 'Studenti sinofoni a Prato. Un'analisi delle competenze linguistico-comunicative in italiano della popolazione studentesca', *Italiano LinguaDue* 16 (2), 212-223, <https://doi.org/10.54103/2037-3597/27765> (ultimo accesso: 20/06/2025).

Sarsini, Daniela (2020), 'Alcune riflessioni sulla didattica a distanza', *Studi sulla Formazione* 23 (1), 9-12 <https://doi.org/10.13128/ssf-11826> (ultimo accesso: 20/06/2025).

Schirru, Silvio (2024), 'L'insegnamento della variazione linguistica tra prassi scolastica e realtà universitaria', in Fresu, Rita; Urraci Giovanni (a cura di), *Una lingua, molte "lingue". La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche*, Atti del IV Convegno ASLI Scuola, Firenze, Franco Cesati, 361-369.

Sobrero, Alberto (2020), 'Che cosa fare (e che cosa non fare) dei dati INVALSI', *Italiano a scuola* 2, 131-142, <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10850> (ultimo accesso: 20/06/2025).

Toso, Fiorenzo (2012), *La Sardegna che non parla sardo. Profilo storico e linguistico delle varietà alloglotte. Gallurese, Sassarese, Maddalenino, Algherese, Tabarchino*, Cagliari, CUEC.

Toth, Zuzana (2017), 'L'anafora nelle prove INVALSI', in Vedovelli, Massimo (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL, Canterano, Aracne, 329-342.

Vedovelli, Massimo (2017), *L'italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL, Canterano, Aracne.

Vedovelli, Massimo (2021), 'Il neoplurilinguismo italiano tra minoranze e superdiversità: il contesto scolastico', in Iannàccaro, Gabriele; Pisano Simone (a cura di), *Intrecci di parole. Esperienze di pianificazione del plurilinguismo: il contesto scolastico*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 3-14.

Zurru, Marco (2013), 'Indizi di integrazione: Test linguistici, Scuola e consulta degli immigrati a Cagliari', in Paulis, Giulio; Pinto, Immacolata; Putzu, Ignazio E. (a cura di), *Repertorio plurilingue e variazione linguistica a Cagliari*, Milano, FrancoAngeli, 82-130.

Igor Deiana
Università degli Studi di Cagliari (Italia)
igor.deiana@unica.it

 CC-BY-ND