

Pubblicato il: ottobre 2020

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

**Enhancement of skills and prevention of early school leaving: the¹
instrumental function of didactic action in the school of complexity
Valorizzazione delle competenze e prevenzione dell'abbandono scolastico
precoce: la funzione strumentale dell'azione didattica nella scuola della
complessità**

di

Mariolina Ciarnella²

IRASE Nazionale, Istituto per la ricerca Accademica Sociale ed Educativa

mciarnella@irase.it

Nicola Santangelo³

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Dipartimento di Scienze Umane,
Sociali e della Salute

n.santangelo@unicas.it

¹ L'articolo è frutto di una scrittura condivisa. Per fini di riconoscimento accademico i paragrafi sono così attribuiti: a Mariolina Ciarnella i paragrafi 1 e 4; a Nicola Santangelo i paragrafi 2 e 3. La bibliografia è equamente attribuibile.

² Presidente IRASE Nazionale, Istituto per la ricerca Accademica Sociale ed Educativa

³ Professore a contratto di Psicologia delle Comunicazioni Sociali, presso l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute

Abstract

The paper examines the main causes of educational poverty (economic crisis, inadequate redistribution of wealth, quality of education and training, personal choices); the social effects that can derive from the emulation of models in which the logic of “everything and now” prevails and the role of the teacher in preventing the phenomena of abandonment, with particular reference to the ability to transmit and enhance skills and the way of thinking, designing and implementing the training offer. The object of analysis are: the individual and his capacity of self-determination; the social influence exercised by welfare models in which the “culture of image” prevails and the role of education in the definition of educational policies oriented to the understanding of the instrumental value of knowledge (lifelong learning). The paper offers a few considerations for build other ways of understanding education. Particular attention is paid to the study of issues useful for the development of pedagogical models and effective teaching practices that allow to contrast the phenomenon of early school leaving.

Keywords: Educational poverty, social influence, didactic action, skills, lifelong learning.

Abstract

L'articolo esamina le principali cause della povertà educativa (crisi economica, inadeguata redistribuzione della ricchezza, qualità dell'istruzione e della formazione, scelte personali); gli effetti sociali che possono derivare dall'emulazione di modelli in cui prevale la logica del “tutto e subito” ed il ruolo del docente nella prevenzione dei fenomeni di abbandono, con particolare riferimento alla capacità di trasmettere e valorizzare le competenze ed al modo di pensare, progettare e realizzare l'offerta formativa. Oggetto di analisi sono: l'individuo e la sua capacità di autodeterminazione; l'influenza sociale esercitata da modelli di welfare in cui prevale la “cultura dell'immagine” ed il ruolo dell'educazione nella definizione di politiche educative orientate alla comprensione del valore strumentale della conoscenza (lifelong learning). L'articolo offre numerosi spunti di riflessione per costruire altri modi di intendere la formazione. Particolare attenzione viene dedicata all'approfondimento di tematiche utili all'elaborazione di modelli pedagogici e pratiche didattiche efficaci che consentano di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica.

Parole chiave: Povertà educativa, influenza sociale, azione didattica, competenze, lifelong learning.

1. Premessa

Il fenomeno dell'abbandono scolastico precoce è articolato e complesso, difficilmente inquadrabile in categorie ben definite che ne consentano una comprensione esaustiva. Tali difficoltà derivano soprattutto dalle numerose sfaccettature del fenomeno (contesto sociale, distribuzione della ricchezza, esigenze economiche e scelte individuali) che lo rendono particolarmente difficile da gestire.

Queste difficoltà fanno capo soprattutto a fattori strutturali di contesto ed a politiche educative che, in molti casi, sono caratterizzate da povertà e discontinuità dell'offerta. Il Ministero dell'Istruzione, utilizzando un approccio di tipo "bottom-up e place centred approach" (lettura dei bisogni ed ascolto delle indicazioni ricorrenti fornite da coloro che operano nel settore, tra cui: dirigenti scolastici, docenti, terzo settore, agenzie di volontariato, associazioni di genitori, centri sportivi, luoghi di aggregazione, agenzie educative informali ecc.) ha stilato un elenco delle principali cause del fallimento formativo. (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2018, p. 41).

Tra esse si segnalano le seguenti: povertà materiale e culturale in vaste aree del paese (soprattutto nel mezzogiorno) ed analfabetismo funzionale adulto presente soprattutto nelle aree di massima concentrazione della povertà. Difficoltà nel garantire (soprattutto nelle aree più disagiate del paese) una alfabetizzazione culturale e strumentale precoce. Tali difficoltà sono dovute principalmente alla diffusione dell'analfabetismo funzionale ed alle carenze nelle competenze del fare, con ripercussioni sulle competenze sociali e sulla capacità di gestione, regolazione e mediazione dei conflitti. Iper-standardizzazione del sistema scolastico con scarsa attenzione nei confronti delle metodologie didattiche attive e nella verifica dell'effettivo apprendimento (acquisizione di competenza). Frammentazione delle discipline (istruzione superiore), sistema di formazione tecnico-professionale debole (soprattutto nel mezzogiorno) e scarsa attenzione nei confronti dell'apprendimento esperienziale. Percorsi scolastici deboli ed integrazione con la formazione professionale (stage) carente. Utilizzo non sempre ottimale (dispersione, mancata ottimizzazione ed uso inappropriato) delle risorse disponibili per il contrasto alla dispersione scolastica. Scarsa efficacia dei programmi di lifelong learning, con adozione di iniziative povere e poco diffuse nei territori (*Ivi*, pp. 42-43).

Una indagine condotta dall'Istat nel 2019 dal titolo: *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*, rileva che gli italiani sono «fra gli ultimi in Europa per livello di istruzione». A fare la differenza è il possesso di un titolo di studio secondario superiore che può essere considerato, come afferma Istat: «il principale indicatore del livello di istruzione di un Paese. Il diploma è considerato, infatti, il livello di formazione indispensabile per partecipare con potenziale di crescita individuale al mercato del lavoro» (Istat, 2019, p. 2).

In Italia, nel 2019, le persone nella fascia di età compresa tra i 25 ed i 64 anni, con almeno un titolo di istruzione secondario superiore (diploma) sono il 62,2% (nel 2008 erano il 53,3%, nel 2014 erano il 59,3% nel 2018 erano il 61,7%) valore decisamente inferiore alla media Europea (Ue28) del 78,7% ed a quello registrato in alcuni tra i Paesi più grandi dell'Unione come: Germania (86,6%), Francia (80,4%) e Regno Unito, 81,1%. (*Ibidem*).

Le persone con un titolo di istruzione terziario (laurea), sempre nella fascia di età compresa tra i 25 ed i 64 anni, sono il 19,6% (nel 2008 erano il 14,3%, nel 2014 erano il 16,9%, nel 2018 erano il 19,3%). In Europa la percentuale è del 33,2%, (Ue28).

Nella fascia di età compresa tra i 30 ed i 34 anni i giovani con una istruzione universitaria sono il 27,6 %, (nel 2008 erano il 19,2%, nel 2014 erano il 23,9%, nel 2018 erano il 27,8%). In Europa la percentuale è del 41,6%, Ue28, (*Ibidem*).

Le differenze con l'Europa permangono soprattutto se si considera l'obiettivo del 40% di giovani laureati fissato nella Strategia Europa 2020 (Comunicazione della Commissione

Europa 2020, 2010, p. 5). Rispetto al raggiungimento di questo obiettivo l'Italia è penultima in Europa, seconda solo alla Romania. (*Ivi*, p. 5).

Nel 2019 la percentuale di giovani laureati in Italia è del 27,6%, 0,2 punti in meno rispetto al 2018. Mentre l'Unione Europea, la Francia, la Spagna ed il Regno Unito, non solo hanno raggiunto l'obiettivo strategico del 40%, ma nel 2019 lo hanno anche ulteriormente incrementato di +09 punti, Unione Europea, +1,3 Francia, +2,3 Spagna e + 1,2 Regno Unito.

Le differenze sono ancora più marcate se si considera la percentuale di giovani stranieri (con una età compresa tra i 30 ed i 34 anni) in possesso di un titolo di studio terziario che nel 2019 è pari al 12,8%. Nell'Unione Europea la percentuale è del 38,7%, in Germania è del 34,3%, in Spagna è del 31,3%, in Francia è del 42,8% e nel Regno Unito è del 55,7% (*Ibidem*).

In questo contesto si inserisce il fenomeno della dispersione scolastica. In Italia i giovani che abbandonano precocemente il sistema di istruzione e formazione (nella fascia di età compresa tra 18 e 24 anni) sono il 13,5 %, (nel 2008 erano il 19,6%, nel 2014 erano il 15,0%, nel 2018 erano il 14,5%). In Europa la percentuale è del 10,3%, (Ue28). Di questi, sono occupati il 35,4%, (nel 2008 erano il 51,0%, nel 2014 erano il 31,4%, nel 2018 erano il 33,6%). In Europa la percentuale è del 46,6%, (Ue28). Questi giovani sono anche definiti con l'acronimo: ELET (Early leavers from education and training), ovvero giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi conseguendo al massimo un titolo di studio secondario inferiore. (*Ibidem*).

A questi si aggiungono i giovani nella fascia tra i 15 ed i 29 anni che non lavorano e non frequentano corsi di istruzione o formazione, questi giovani sono definiti con l'acronimo NEET (Not in Education, Employment or Training). In Italia i NEET sono il 22,2%, (nel 2008 erano il 19,3%, nel 2014 erano il 26,2%, nel 2018 erano il 23,4%). In Europa (Ue28) la percentuale è del 12,5%, (*Ibidem*).

L'incidenza del fenomeno varia in base al genere (indipendentemente dal livello di istruzione posseduto è maggiore tra le donne il 24,3% rispetto al 20,2% degli uomini) e all'appartenenza territoriale. Il fenomeno dei NEET è particolarmente diffuso nel Mezzogiorno dove si registra una incidenza del 33,0%. Nel resto d'Italia l'incidenza è del 14,5% al Nord e del 18,1% al centro. I NEET in cerca di una occupazione sono il 36,8%, gli inattivi tra i 15 ed i 74 anni (forze di lavoro potenziali) sono 31,1% mentre il restante 32,0% non solo non è in cerca di un impiego, ma non è neanche disponibile ad accettarlo. Nella categoria degli inattivi rientrano soprattutto le persone con basso livello di istruzione (*Ivi*, p. 12).

Infine, per quanto concerne il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, in Italia l'indicatore è pari al 58,7% (2,2 punti in più rispetto al 2018) la percentuale è frutto di una sintesi tra il tasso di occupazione dei diplomati pari al 52,9% (2,6 punti in più rispetto al 2018) e dei laureati, pari al 64,9% (2,1 punti in più rispetto al 2018). Il dato si riferisce al tasso di occupazione dei giovani (nella fascia di età compresa tra i 20 ed i 34 anni) che non sono inseriti in un percorso di istruzione e formazione ed hanno conseguito un titolo di studio secondario superiore o terziario da uno a tre anni. In Europa il valore è pari all'81,5% (76,4% nel caso di titolo di studio secondario superiore e 85,3% nel caso di titolo terziario). Valore che segna un netto distacco tra Italia ed Europa rispetto al tasso di occupazione, con un

divario di 23,5 punti nel caso dei diplomati e di 20,4 punti nel caso dei laureati. Stesso discorso per il tasso di disoccupazione che in Italia resta ancora molto alto, 27,7% per i diplomati e 17,9% per i laureati. In Europa (Ue28) il tasso di disoccupazione è del 13,2% per i diplomati e dell'8,1% per i laureati (*Ivi*, p. 13).

2. La funzione strumentale dell'azione didattica

Il fenomeno della dispersione scolastica è molto variegato e complesso, tale complessità è dovuta soprattutto alla commistione di numerosi fattori (che possono essere sia interni che esterni al soggetto), tali fattori, combinati fra loro, possono concorrere nel determinare la scelta dello studente di abbandonare gli studi.

Tra i fattori esterni (non direttamente controllabili dal soggetto) vi sono: una iniqua distribuzione della ricchezza (che nel mondo crea un enorme divario tra ricchi e poveri); il fenomeno della globalizzazione (che favorisce l'adozione di politiche economiche in cui la logica dell'utile personale spesso prevale sul bene comune); le richieste del mercato del lavoro (sempre più frammentato e precario) e la qualità dell'istruzione e della formazione (che non sempre sono all'altezza delle aspettative).

Tra i fattori interni (sui quali il soggetto ha una possibilità di controllo) vi sono: l'influenza sociale (modelli di riferimento in cui prevale la logica del tutto e subito); l'approvazione o il rifiuto, rispetto alla scelta di studiare dei genitori, del gruppo dei pari e le pressioni dell'ambiente esterno (contesto sociale che li supporta o non li supporta).

Il supporto degli altri (contesto sociale) assume un ruolo rilevante, perché concorre nel determinare la maggior parte delle scelte individuali e può agire su autostima e motivazione. L'analisi del contesto socioeconomico e culturale di provenienza è importante perché «il rapporto tra dispersione scolastica e devianza non dipende [...] dalle caratteristiche disposizionali del minore (predisposizione genetica, tratti della personalità, carattere e altri elementi individuali) ma da quelle situazionali (condizioni del contesto)» (Batini & Bartolucci, p. 120).

In tale scenario, un ruolo fondamentale nella prevenzione dei fenomeni di abbandono può essere svolto dal personale docente, che rappresenta il vero punto di contatto tra la scuola e gli studenti. Ciò è possibile solo se oltre alla trasmissione di contenuti e conoscenze si considera anche la funzione sociale del docente che, nella scuola della complessità, può assumere un ruolo attivo nel contrasto e nella prevenzione della dispersione scolastica.

In tal senso è anche possibile parlare di una "funzione strumentale dell'azione didattica", intendendo con tale espressione la possibilità, da parte del docente, di accompagnare lo studente nel percorso formativo assumendo, egli stesso, un ruolo attivo (di supporto) rispetto alla gestione dei fattori interni (controllabili dal soggetto) che spesso sono all'origine dei fenomeni di dispersione.

Le dimensioni sulle quali il docente può agire (complementari all'azione didattica) sono molteplici, si pensi ad esempio: alla gestione della classe (instaurazione di un clima di serenità e tranquillità, utile non solo per favorire l'apprendimento, ma anche per prevenire le situazioni di disagio); al ruolo che il docente può assumere, non solo nella prevenzione, ma anche nella gestione dei fenomeni di bullismo; all'importanza della valorizzazione

dell'alunno, che deve essere sempre al centro del processo formativo (gratificazione personale, valutazione autentica, feedback continuo e rinforzo positivo); alla promozione di interazioni positive tra gli studenti (atte a favorire coesione, senso critico e spirito di iniziativa) e al ruolo che l'ascolto attivo e l'accettazione incondizionata dell'altro possono assumere nell'instaurazione di una relazione educativa autentica (partire dal positivo dell'allievo).

Una corretta gestione di queste dimensioni è fondamentale, perché consente al docente di "accompagnare" lo studente nel processo formativo, supportandolo nella definizione di costrutti personali (teorie implicite) funzionali all'adozione di atteggiamenti positivi nei confronti del valore strumentale dell'istruzione (che non deve essere considerata come un percorso che ritarda l'inserimento nel mondo del lavoro, ma come una opportunità che consente a ciascuno di acquisire competenze ed abilità utili per migliorare la propria condizione).

In tale contesto, la dimensione psicologica (benessere emotivo) è fondamentale e non deve essere trascurata perché molte delle scelte individuali, nel caso in argomento, proseguire o abbandonare gli studi, possono dipendere anche da percezioni soggettive (teorie implicite) rispetto ad ambienti (clima) e persone (giudizio degli altri) che consentono al soggetto di assumere determinate decisioni. Rispetto a queste scelte personali, il docente, in quanto fonte autorevole nel contesto classe, può assumere un ruolo di primo piano nel supportare l'adozione di atteggiamenti funzionali al raggiungimento del successo formativo.

A fare la differenza, in uno scenario complesso ed articolato come quello della dispersione scolastica, in cui le scelte personali rappresentano l'elemento dirimente, è la capacità dei singoli, non solo di gestire l'incertezza, ma anche di riformulare in chiave positiva (creatività, motivazione e resilienza) gli eventi che possono essere fonte di disagio.

Le fonti di disagio possono essere rappresentate «dalle altre persone e dall'ambiente che da fattore protettivo può facilmente trasformarsi in fattore di rischio. In tale processo l'individuo non è sempre in balia degli eventi, ma può contribuire con il proprio atteggiamento alla loro ridefinizione in chiave positiva e propositiva favorendo quel processo di naturale adattamento all'ambiente che contraddistingue e caratterizza ogni essere umano» (Zanon, Santangelo, Gargano, 2020, p. 202).

Per raggiungere questo obiettivo è importante prevedere dei momenti che favoriscano la socializzazione tra gli studenti (discussioni di gruppo, lavori di gruppo, simulate ed esercitazioni) e allo stesso tempo consentano al docente di monitorare le dinamiche relazionali che si instaurano nel contesto classe. L'intervento del docente può essere diretto, ascolto e supporto dello studente rispetto ad eventuali difficoltà, sia relazionali che di inserimento nel gruppo classe, e indiretto, predisposizione di un ambiente educativo stimolante e accogliente. Il ruolo dell'ambiente di apprendimento, (azione indiretta del docente sul benessere psicologico ed emotivo dello studente) non deve essere trascurato, perché può migliorare il coinvolgimento degli studenti nelle attività scolastiche, con effetti positivi su impegno ed apprendimento, effetti che si riscontrano indipendentemente dalle abilità possedute (Lombardi, Traficante, Bettoni, Offredi, Giorgetti & Vernice, 2019, p. 9).

Inoltre, non bisogna dimenticare che la percezione dell'ambiente scolastico (clima scolastico positivo/negativo) può indurre lo studente ad assumere atteggiamenti che, se positivi, possono essere funzionali al raggiungimento del successo formativo, se negativi, possono indurre lo studente ad abbandonare gli studi.

Il concetto è quello di insegnamento come “azione”, che consente di intervenire anche su dimensioni (benessere psicologico dello studente) che, se pur non direttamente connesse con l'oggetto dell'insegnamento, possono avere un ruolo determinante nel decretarne l'efficacia.

L'azione didattica è il “vettore principale” che consente al docente di assumere un ruolo attivo (funzione strumentale della didattica) non solo nella gestione dei processi di trasmissione della conoscenza, ma anche nella prevenzione dei fenomeni di dispersione. Si tratta di un lavoro molto complesso (difficilmente inquadrabile in categorie predefinite) che parte dalla lettura dei bisogni, passa per la negoziazione con gli studenti, (rispetto a regole condivise ed obiettivi da raggiungere) e si conclude con l'adozione di strategie didattiche elaborate ad hoc (da aggiornare e rivedere costantemente) per rispondere alle esigenze di un determinato contesto.

Questo perché «il lavoro d'aula [...] non è sempre allineato alle intenzioni iniziali ed alle previsioni degli insegnanti, in quanto nella coazione tra docente e studenti si possono attivare dinamiche opache fatte di contrasti, fraintendimenti, cambi di vedute e convergenze non previste. Si tratta del potenziale non lineare dell'azione didattica [...], la quale assume un ritmo interno, situato nel contesto ed allineato sui bisogni degli studenti, attraverso adattamenti di stile da parte del docente, il quale nel suo personale ritmo d'azione non può non tener conto degli stimoli, degli inviti e delle istanze che provengono dall'ambiente di apprendimento e dagli altri attori con cui interagisce» (Pentucci, 2018, pp. 28-29).

Il feedback e gli stimoli che il docente riceve dal contesto nel quale si trova ad operare, forniscono indicazioni preziose, non solo per personalizzare e individualizzare l'insegnamento (studente al centro del processo formativo), ma anche per prevenire ed eventualmente gestire potenziali situazioni di conflitto che, se ignorate, nel lungo periodo potrebbero dar luogo al fenomeno dell'abbandono.

In questo contesto, ai docenti, per gestire la complessità di un lavoro che non si esaurisce con la sola erogazione della didattica (attenzione alle “dimensioni di contorno”) è richiesta una grande capacità di adattamento che deve essere ispirata ad una serie di principi, tra cui si segnalano: «l'inibizione, che consente di mantenere in equilibrio il mondo emozionale e quello razionale; la specializzazione, che accompagna la presa di decisione ed implica una scelta tra le molte informazioni a disposizione in modo che siano pertinenti ai fini dell'azione; l'anticipazione e la previsione, che permettono di confrontare i dati sensibili con la memoria delle azioni passate e di ricavarne velocemente inferenze [...]; la deviazione, che lascia spazio al pensiero creativo e divergente [...], trovando strade di apparente complessità che tuttavia tendono a semplificare il sistema nella sua globalità; la cooperazione e la ridondanza, che fanno in modo di aggiungere variabili e prendere in considerazione contestualmente diversi punti di vista; infine, il principio del senso, che richiede al docente una riflessione continua sul processo di insegnamento-apprendimento, per considerarne i significati, valutare, interpretare e se necessario ristrutturare e regolare in azione» (Ivi, p. 29).

Un ulteriore elemento da tenere in considerazione, fondamentale per l'elaborazione di modelli pedagogici e pratiche didattiche efficaci nel contrasto alla dispersione scolastica è rappresentato dalla necessità di “modellare l'azione didattica” partendo dalle esigenze degli studenti, che devono essere sempre al “centro” del processo formativo (approccio didattico centrato sullo studente). In tale contesto, il “gradimento degli studenti” rispetto a metodologie e approcci didattici deve assumere un ruolo di primo piano nell'erogazione della didattica.

Tra gli approcci didattici che riscuotono maggiore successo tra gli studenti, vi sono quelli in cui si predilige l'utilizzo di metodologie didattiche attive. Gli studenti apprezzano l'adozione di metodologie didattiche che consentono la libera espressione, (i docenti che lasciano esprimere i propri studenti, o li invitano a farlo, sono particolarmente apprezzati), le tematiche scelte (devono essere vicine agli interessi degli studenti, o comunque avvertite come significative) possono essere individuate dal docente o proposte dagli stessi studenti. La partecipazione degli studenti è maggiore se l'ambiente (clima di classe) favorisce la libera espressione, possibile solo se il giudizio degli altri (docente/studenti) è assente o comunque ben controllato, perché «gli allievi amano essere interpellati, ma non amano ricevere giudizi, né dai docenti, né dai compagni, e soffrono in modo particolare quando fanno l'amara esperienza della mortificazione» (Perla & Martini, 2019, pp. 106-108).

Il giudizio degli altri è molto importante perché viene utilizzato dal soggetto, non solo per adeguare i propri comportamenti alle richieste dell'ambiente (contesto scolastico), ma anche come parametro per misurare il proprio valore rispetto alle richieste di un determinato ambiente (feedback dei compagni).

3. La valorizzazione delle competenze nella scuola della complessità

In una società sempre più globale ed in crisi di identità (mancanza di valori), in cui la logica del profitto personale spesso prevale sul bene comune, si assiste al proliferare di modelli economici e culturali in cui l'istruzione non sempre assume un ruolo di primo piano nella vita delle persone. A prevalere, in alcuni casi, è la logica del “tutto e subito”, che orienta le scelte personali verso professioni che consentono di ottenere il massimo profitto con il minimo sforzo. In tale contesto, il concetto di competenza spesso viene sostituito da quello di “fortuna” e la scuola, da opportunità (per migliorare la propria condizione), può trasformarsi in un percorso che non sempre garantisce l'inserimento nel mondo del lavoro. Questa logica, che propone una visione riduttiva del concetto di competenza, può distogliere le giovani generazioni dallo studio, orientandole verso scelte che, in molti casi, possono rivelarsi affrettate. Ad aggravare il fenomeno concorrono, la crisi economica e la carenza di occupazione, che possono incidere sul senso di sicurezza (possibilità di trovare un lavoro al termine del percorso di studi) che dovrebbe possedere chi consegue un titolo di studio secondario o terziario.

Le ripercussioni sociali della crisi economica sul benessere degli individui, hanno indotto gli Stati a ripensare le strategie da adottare per la riduzione della povertà (tra i principali fattori che inducono gli studenti ad abbandonare gli studi), passando da un modello di welfare basato sulla solidarietà (assistenzialismo) ad un modello di sviluppo (investimento in formazione) che prevede di investire sulle persone (Capperucci, 2017, p. 2).

Gli economisti sostengono, ormai da tempo, che le persone sono parte integrante della ricchezza di una nazione (capitale umano). In tale ottica l'istruzione è da considerarsi come un investimento in capitale umano, con vantaggi diretti per l'individuo ed indiretti per la società nel suo complesso (Bell, 2020, p. 40).

Per capitale umano si intende: «Il patrimonio di risorse di cui ciascun soggetto dispone, [...] da mettere in gioco nella relazione con il mercato del lavoro». [...] In tale prospettiva il capitale umano rappresenta «una “condizione” di occupabilità e di adattabilità, intesa quest'ultima come la capacità di sviluppare e/o modificare competenze in ragione dell'evoluzione del contesto del loro utilizzo, nonché di raggiungere un risultato efficace e produttivo con intenzionalità» (Ladogana, 2016, p. 117).

Nella società odierna, «la bassa qualità e l'inefficienza della formazione rappresentano una delle maggiori criticità del mercato del lavoro italiano. Non dobbiamo dimenticare che la vera forza di un lavoratore dipende da quello che sa fare, dalle sue competenze che devono essere aggiornate, flessibili e in linea con le richieste del mercato del lavoro» (Gentili, 2012, p. 14).

Per favorire la crescita economica e ridurre la povertà, diviene dunque essenziale riqualificare il sistema di istruzione ed investire nella formazione del capitale umano. Questo perché esiste un rapporto inversamente proporzionale tra istruzione e povertà: «Maggiore è il livello di istruzione della popolazione, minore è il numero di coloro che versano in condizioni di povertà, poiché l'istruzione favorisce lo sviluppo di conoscenze e competenze che mantengono alto il livello di innovazione e sostengono la competitività. L'effetto diretto dell'istruzione sulla riduzione della povertà è dato dall'aumento dei redditi, quello indiretto invece è dato dalla riduzione della cosiddetta “povertà umana”: avendo la possibilità di soddisfare adeguatamente i bisogni di prima necessità (cibo, acqua, servizi igienici, servizi sanitari, alloggi, ecc.), diventa più facile aumentare gli standard di vita e la cura della persona non solo a livello materiale, ma anche intellettuale, socio-relazionale, ecc.» (Capperucci, 2017, p. 3).

In questo scenario di complessità ed incertezza, che caratterizza le trasformazioni del mondo del lavoro, la scuola deve tornare ad assumere un ruolo di primo piano nel fornire le competenze necessarie (maestra di vita) per una gestione strategica (consapevole), resiliente e creativa delle difficoltà. In una società che ormai si evolve ad un ritmo sempre più veloce, e le competenze richieste dal mercato del lavoro cambiano continuamente, «la concezione di un insegnamento che non si rinnova e che dura tutta la vita è in crisi di fronte all'aumento dei livelli di complessità sociale e culturale e alla conseguente necessità di aggiornare saperi, conoscenze e competenze attraverso la ricerca di nuovi oggetti culturali». (Colapietro, 2003, p. 83).

Oltre al mondo del lavoro, anche la vita sociale si trasforma e le persone sono chiamate a confrontarsi con linguaggi e culture diverse. «La diffusione straordinaria di nuovi veicoli di comunicazione e di informazione spesso annulla ogni mediazione fra il locale e il globale e mette ogni persona a contatto immediato con i più diversi linguaggi e le più diverse culture del pianeta. Questa immediatezza di contatti incide profondamente sullo sviluppo cognitivo ed emotivo sin dai primi anni di vita. È una nuova condizione culturale che obbliga

a ripensare le finalità della scuola e a riconsiderare possibilità, limiti e specificità della sua missione» (Ceruti, 2017, p. 14).

Per gestire la complessità, i docenti devono essere in grado di intercettare, interpretare e comprendere il cambiamento in divenire, progettando interventi formativi ad hoc che siano in grado di rispondere alle richieste di una società sempre più complessa ed in crisi di identità. Rispetto a queste trasformazioni «assistiamo a precise richieste che emergono dal tessuto sociale e produttivo anche verso la scuola e gli insegnanti: formare giovani capaci di orientarsi nella complessità della comunicazione e dell'informazione, di essere soggetti attivi e responsabili nei contesti socio-culturali della comunità, di affrontare i cambiamenti e di produrre innovazione e trasformazione» (Colapietro, 2003, p. 83).

Gianluca Bocchi e Mauro Ceruti definiscono la complessità come una vera e propria sfida: «ciò che possiamo fare come studiosi è tracciare delle vie, dei sentieri di conoscenza, mai definitivi, che ci conducono a dei risultati che non hanno nulla a che vedere con le “certezze” cartesiane» (Morin, Pasqualini, 2007, p. 58).

Per rispondere alle sfide imposte dalla complessità, le dimensioni sulle quali è possibile intervenire sono molteplici, tra esse, ai fini del presente discorso, si segnala la “competenza”, intesa come “capacità di imparare ad imparare”, che non deve essere solo teorica ma anche acquisita ed esperita nella vita di tutti i giorni.

Il concetto è quello di “orientamento alla competenza”, un percorso finalizzato all'empowerment personale ad all'acquisizione di consapevolezza rispetto al valore strumentale della conoscenza (capacità di imparare ad imparare) che dovrebbe accompagnare gli studenti durante l'intero percorso di studi.

Come evidenziato da Dewey «l'educazione non consiste nel modellare i giovani secondo modelli precostituiti, ma nel liberare la loro intelligenza e farne un abito mentale, cosicché divengano capaci di imparare da soli ad affrontare i loro futuri problemi sociali» (Baldacci, 2014, p. 31).

L'idea alla base di questo percorso è quella di non dare per acquisiti elementi che, non solo nell'immaginario collettivo (studenti) potrebbero non esserlo, ma che sono anche particolarmente esposti alle influenze del contesto (visione della società rispetto alla capacità della scuola di fornire competenze).

In tale prospettiva è importante che il docente preveda, durante l'erogazione dell'attività didattica, dei momenti da dedicare alla riflessione sulle competenze, sottolineandone l'importanza ed evidenziandone in corso d'opera l'utilità, non solo nel mondo del lavoro ma anche nella vita di tutti i giorni (competenza personale e sociale). Questo lavoro è molto importante perché consente al docente di prevenire i fenomeni di abbandono, agendo in modo diretto sull'acquisizione di consapevolezza rispetto all'utilità delle competenze nella vita di tutti i giorni.

Presupporre che lo studente giunga da solo a questa consapevolezza, significherebbe sottovalutare l'importanza di un elemento che può assumere un ruolo rilevante nel contrasto alla dispersione scolastica, perché direttamente connesso con il concetto comunemente condiviso di utilità delle conoscenze e delle competenze che la scuola è in grado di fornire. Si pensi, ad esempio, alla necessità in didattica di creare connessioni tra teoria e pratica, anche in questo caso si potrebbe presupporre che debba essere lo studente a creare tali connessioni, ma

l'esperienza dimostra che con la mediazione del docente l'apprendimento è più efficace ed i risultati sono migliori. Lo stesso principio (di esplicitazione/supporto del docente) dovrebbe essere applicato, non solo nei confronti della competenza, ma anche rispetto a tutte quelle dimensioni (controllabili direttamente ed indirettamente) che si ritiene possano essere all'origine dei fenomeni di abbandono.

Ma cosa si intende per competenza? Alcune indicazioni molto utili (rispetto agli ambiti di intervento) sono disponibili nelle raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea relative alle *competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 22 maggio 2018. Tra le 8 competenze chiave riportate nel documento, si segnala la *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*.

La competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare prevede l'acquisizione di una serie di abilità «che il discente deve sviluppare lungo tutto il corso della sua vita a partire dalla giovane età». Tali abilità e competenze consistono nella «capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, [...] di empatizzare e di gestire il conflitto». Comprende inoltre «la capacità di individuare le proprie capacità, di concentrarsi, di gestire la complessità, di riflettere criticamente e di prendere decisioni. Ne fa parte la capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma, di organizzare il proprio apprendimento e di perseverare, di saperlo valutare e condividere, di cercare sostegno quando opportuno e di gestire in modo efficace la propria carriera e le proprie interazioni sociali». Particolare attenzione viene dedicata al tema dell'apprendimento permanente (lifelong learning). «Le persone dovrebbero essere in grado di individuare e fissare obiettivi, di automotivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e conseguire l'obiettivo di apprendere lungo tutto il corso della loro vita» (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018).

Una ricerca condotta analizzando la letteratura scientifica di riferimento (sono stati individuati ed analizzati 60 documenti) sulle cause di abbandono nella formazione professionale, ha consentito di individuare una serie di suggerimenti utili per prevenire i fenomeni di abbandono (Cerdeña-Navarro, Sureda-Negre, & Comas-Forgas, 2017, p. 1).

Tra le raccomandazioni da seguire si segnalano le seguenti: instaurare relazioni positive tra studenti, insegnanti, genitori e gruppo dei pari; monitorare costantemente i progressi degli studenti durante i programmi di formazione; potenziare le abilità di problem solving; instaurare un clima di serenità e tranquillità che favorisca il supporto degli studenti (a rischio di dispersione) nella gestione di eventuali problemi personali. Infine, in molti degli articoli analizzati, per prevenire i fenomeni di abbandono, si segnala l'importanza di personalizzare l'educazione (*Ivi*, p. 16).

All'acquisizione di consapevolezza, rispetto all'utilità delle competenze, deve poi seguire la possibilità di fare esperienza rispetto a quanto appreso sui banchi di scuola. L'applicazione in contesto reale è fondamentale perché consente allo studente, non solo di stabilire un primo contatto con il mondo del lavoro, ma anche di fare "esperienza" delle competenze apprese in un contesto altro (ambiente di lavoro).

Si pensi, ad esempio, ad un docente che «ha ben spiegato i diversi generi di leve, dunque si attende che l'allievo sappia ben applicarle nell'utilizzo di un argano». Solo con l'esperienza (agire situato della vita) lo studente può comprendere che «non esiste "l'argano" per antonomasia, ma esistono diversi tipi di argano, utilizzati in situazioni e per scopi diversi, ed è proprio nelle singole situazioni, mai in generale, che l'allievo dimostra di poter fare un uso efficace e ragionato di quanto ha imparato». Il contatto con il mondo del lavoro è molto importante ed è vivamente consigliato, non solo perché consente di superare il paradosso per cui «prima si impara la teoria e poi la si applica nella pratica del lavoro» (Sandrone, 2018, p. 184), ma anche perché consente di mitigare (soprattutto negli studenti a rischio di dispersione) la percezione di "distanza" che spesso caratterizza il rapporto tra scuola e mondo del lavoro.

In questo contesto, l'alternanza scuola lavoro (se adeguatamente supportata dal personale docente) rappresenta una preziosa opportunità per creare un ponte tra la scuola e il mondo del lavoro. L'obiettivo è quello di creare una connessione tra questi due mondi, solo in apparenza distanti, offrendo ai giovani la possibilità di formarsi lavorando. Per creare questo ponte è necessario realizzare un collegamento "forte" tra la scuola ed il mondo del lavoro, tale "interdipendenza" potrebbe rappresentare il vero argine alla dispersione, perché consentirebbe di "controllare" la dimensione psicologica connessa con la variabile "lavoro", una tra le principali cause che inducono i giovani ad abbandonare i percorsi di istruzione.

4. Considerazioni conclusive

Individuare i motivi che inducono gli studenti ad abbandonare i percorsi di istruzione non è semplice, perché il fenomeno della dispersione, nella maggior parte dei casi, deriva dalla commistione di più fattori (interni ed esterni) che combinati tra loro possono assumere un ruolo determinante nella scelta dello studente di abbandonare gli studi. Tuttavia, anche se il problema della dispersione è particolarmente difficile da gestire, è possibile individuare almeno quattro dimensioni su cui si può intervenire, in modo da prevenire (atteggiamento proattivo) o quantomeno arginare la diffusione del fenomeno.

Il primo elemento di contrasto è rappresentato dal supporto (psico-pedagogico) del docente che ha la possibilità di agire su varie dimensioni, tra cui si segnalano: autostima, motivazione, percezione di autoefficacia, teorie implicite, benessere emotivo ed influenza del contesto (giudizio degli altri) sulle scelte personali. Rispetto a questi fattori (gestione dei fattori interni) lo studente, se adeguatamente supportato dal docente, può avere una maggiore possibilità di controllo. Per gestire tali dimensioni, il supporto del docente (ascolto attivo ed accettazione incondizionata dell'altro) può essere molto utile, non solo perché consente di mitigare le influenze dell'ambiente esterno (contesto sociale che li supporta o non li supporta), ma anche perché consente allo studente di confrontarsi (in corso d'opera) con una figura autorevole rispetto alle conseguenze che potrebbero derivare dalla decisione di abbandonare gli studi.

Il secondo elemento è rappresentato dalla competenza (capacità di imparare ad imparare), gli studenti devono comprendere il valore strumentale (strumento operativo) della competenza, che non deve limitarsi al concetto di "sapere, saper fare e saper essere" ma deve essere acquisita ed esperita a scuola, nel lavoro e nella vita di tutti i giorni. Gli studenti

devono avere la possibilità di fare esperienza della competenza, che da mero concetto teorico, deve trasformarsi in “abilità” (sociali, relazionali e tecniche) spendibili nei vari contesti sociali. Solo se lo studente comprende il potenziale insito nell’acquisizione di competenza può trovare la giusta motivazione ad apprendere. Il ruolo del docente rispetto al concetto di “competenza” è quello di creare consapevolezza negli studenti, rendendo esplicito ciò che troppo spesso viene considerato implicito. L’acquisizione di competenza non deve essere imposta dal docente, ma deve essere il risultato di un percorso condiviso (tra docenti e studenti) che parte dalla comprensione del valore strumentale delle competenze, passa attraverso l’esperienza (in contesto reale) e si conclude con l’acquisizione di nuove abilità che consentono allo studente di imparare ad imparare.

Il terzo elemento da considerare, utile alla prevenzione dei fenomeni di abbandono, fa riferimento alla necessità di stabilire delle connessioni tra scuola e mondo del lavoro (alternanza scuola lavoro). Lo studente non deve percepire la scuola ed il mondo del lavoro come binari paralleli che non si incontrano mai, ma deve avere la possibilità di passare da un percorso all’altro (sperimentando nell’azione reale quanto appreso in teoria) nella consapevolezza che l’uno non esclude l’altro, ed entrambi sono funzionali all’acquisizione di competenza. La scuola deve essere percepita dallo studente come parte di un percorso che si conclude con l’inserimento nel mondo del lavoro, solo se lo studente ha questa percezione, che deve essere adeguatamente supportata da programmi di formazione che consentono di fare esperienza nei contesti lavorativi per i quali ci si prepara (alternanza scuola lavoro, tirocini e stage) comprende l’utilità della scuola e non avverte l’esigenza di abbandonarla per fare l’esperienza del lavoro.

Il quarto elemento da prendere in considerazione, fa riferimento alla necessità di stabilire delle connessioni tra formazione e mondo del lavoro (lifelong learning). Gli studenti devono comprendere che tra formazione e mondo del lavoro esiste un rapporto simbiotico di interdipendenza, in quanto entrambi rappresentano le due facce di una stessa medaglia. Al pari delle competenze, anche la formazione non esaurisce la sua funzione con il conseguimento di un titolo di studio ma, nella società globale, si trasforma e diventa continua (aggiornamento e riqualificazione professionale). Anche per il concetto di “formazione”, come per quello di competenza, il ruolo del docente è quello di creare “consapevolezza” nello studente rispetto all’importanza che la formazione continua può assumere nella vita delle persone. Solo se gli studenti comprendono l’importanza della scuola (funzione strumentale delle competenze e della formazione) è possibile definire un argine efficace al fenomeno dell’abbandono.

Infine, un ulteriore elemento da prendere in considerazione, fa riferimento alla possibilità di creare strumenti ad hoc, che consentano ai docenti di entrare in contatto e cooperare, condividendo metodologie didattiche ed esperienze.

Considerando che ogni docente ha la possibilità di sperimentare una grande varietà di approcci didattici, metodologie e strategie che gli consentono di acquisire un bagaglio prezioso di competenze (buone pratiche), ai fini del presente discorso, potrebbe essere molto utile creare le condizioni necessarie affinché queste esperienze, da patrimonio dei singoli, possano trasformarsi in una risorsa disponibile per tutti. L’idea è quella di passare da un modello in cui gli esiti della sperimentazione didattica sono confinati ad un contesto, o ad un

uso esclusivamente personale, ad un modello in cui le esperienze diventano condivise, si diffondono e si perfezionano mediante l'applicazione in contesti e ambiti didattici anche molto differenti.

Tra gli strumenti utilizzabili, si segnala la possibilità di creare uno spazio virtuale (piattaforma dedicata al personale scolastico) che consenta ai docenti, non solo di entrare in contatto con i propri colleghi, ma anche di “mettere in rete” le proprie esperienze (buone pratiche) in modo da favorirne un'ampia diffusione su tutto il territorio nazionale. L'obiettivo è quello di creare un vero e proprio punto di riferimento per tutta la comunità (scolastica/accademica) che consenta ai docenti di assumere, sulla base di esperienze condivise, iniziative più efficaci e coordinate. La piattaforma, inoltre, consentirebbe di custodire le esperienze (contenitore di esperienze) configurandosi come una vera e propria memoria storica a cui attingere per condurre studi sugli esiti delle varie sperimentazioni didattiche.

Riferimenti bibliografici:

Baldacci, M., (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: FrancoAngeli.

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

Bell L.A., (2020). Education Policy: Development and Enactment-The Case of Human Capital. In: Fan G., Popkewitz T., (eds) *Handbook of Education Policy Studies*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8347-2_2

Capperucci, D., (2017). *Contrasto alla povertà educativa e sviluppo delle competenze: un'analisi transnazionale all'interno dei Paesi OCSE*. Lifelong, Lifewide Learning: Vol., 13, n. 30, pp. 1-19.

Cerda-Navarro, A., Sureda-Negre, J. & Comas-Forgas, R. (2017). *Recommendations for confronting vocational education dropout: a literature review*. Empirical Res Voc Ed Train: 9, 17. <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0061-4>

Ceruti, M., (2017). *La scuola e le sfide della complessità*. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education, 20(2), 9-20. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-22165

Colapietro, V., a cura di (2003). *Ripensare la scuola nella complessità*. *Scritti di Viviana Colapietro, Giuseppe Ricciuto e Gianni Falconieri*. Milano: FrancoAngeli.

Gentili, C., (2012). *Scuola e impresa. Teoria e casi di partnership pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Ladogana, M., (2016). *Il Bilancio di competenze tra orientamento e formazione. Nuovi scenari d'uso*, in: a cura di, Pace, R., Mangione G.R., e Limone, P., *Educazione e mondo del lavoro. Figure di accompagnamento e potenzialità delle nuove tecnologie nei servizi di bilancio delle competenze e nell'orientamento professionale*. Milano: FrancoAngeli.

Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). *The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study With High-School Students*. *Frontiers in psychology*, Vol. 10, Article, 2482.

[Doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482)

Morin, E., (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.

Morin, E., (2007). *Le vie della complessità*. In Bocchi G., Ceruti, M., a cura di, *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.

Morin, E., Pasqualini C., (2007). *Io, Edgar Morin. Una Storia di vita*. Milano: FrancoAngeli.

Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Perla, L., Martini, B., a cura di (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Sandrone, D.G., (2018). *Uscire dal precariato: l'alternanza formativa scuola lavoro*, in Ulivieri S., a cura di, *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento*. Società italiana di pedagogia, collana diretta da Ulivieri S, Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

Zanon A., Santangelo N., Gargano M., (2020). *Creatività e Motivazione nella gestione del disagio Psico-Sociale*. In Tomassoni R., (a cura di) *Creatività, Risorse Umane, formazione. Nuove prospettive integrate*. Frosinone, Istituto Teseo Alta Formazione e Ricerca. ISBN 9788896476963

Riferimenti sitografici:

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*.

Testo disponibile al link:

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>

Data di ultima consultazione 12 agosto 2020

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018

Testo disponibile al link:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Data di ultima consultazione 31 agosto 2020