

CIVITAS EDUCATIONIS.  
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE  
Rivista semestrale

**Ambiti di interesse e finalità**

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;  
Educazione e diritti umani;  
Educazione alla pace;  
Educazione alla cittadinanza democratica;  
Educazione e differenze;  
Educazione e dialogo interreligioso;  
Educazione e inclusione sociale;  
Educazione, globalizzazione e democrazia;  
Educazione e cultura digitale;  
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

**Aims and scope**

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;  
Education and human rights;  
Peace education;  
Education and citizenship;  
Education and differences;  
Education and interfaith dialogue;  
Education and social inclusion;  
Education, globalization and democracy;  
Education and digital culture;  
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:  
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:  
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:  
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:  
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>  
e-mail: [civitas.educationis@unisob.na.it](mailto:civitas.educationis@unisob.na.it)

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
SUOR ORSOLA  
BENINCASA  
FACOLTÀ DI  
SCIENZE  
DELLA FORMAZIONE



Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa  
e per l’alta formazione degli insegnanti e degli educatori

# Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VI  
Numero 2  
Dicembre 2017

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757  
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:  
ordini@mimesisedizioni.it  
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:  
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19  
20099 - Sesto San Giovanni (MI)  
Unicredit Banca - Milano  
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368  
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli  
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)  
www.mimesisedizioni.it  
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857548005  
Issn: 2280-6865

© 2017 – MIM EDIZIONI SRL  
Via Monfalcone, 17/19 – 20099  
Sesto San Giovanni (MI)  
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

## *Table of contents – Indice*

<i>Enricomaria Corbi</i> Editorial – WhatsApp, the school and the family. Some educational reflections	7
Editoriale – WhatsApp, scuola e famiglia. Alcune considerazioni pedagogiche	11

### SYMPOSIUM

Early school leavers in Europe:  
the contemporary situation and future prospects

<i>Margherita Musello e José González-Monteagudo</i> Introduzione – Il fenomeno della precoce fuoriuscita dal sistema formativo nelle politiche europee in materia di istruzione	17
<i>Pierangelo Barone</i> L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano	23
<i>Francesca Bracci e Teresa Grange</i> Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta. Una ricerca sul campo	45
<i>Claudio Crivellari</i> Sistema formativo superiore: l'abbandono tra tradizione e strategie comunitarie	65
<i>Antonia Cunti</i> L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento	83
<i>Maurizio Gentile e Andrea Filippo Ciabattini</i> L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali	99

<i>Juan José Leiva Olivencia, Isotta Mac Fadden e Eloy López Meneses</i> L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati	133
<i>Marinella Muscarà</i> Il QRDS, Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno	147
<i>Alessandra Priore</i> Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola	173
<i>Jaume Sanuy, Olga Bernat e Núria Llevot</i> El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro	185
<i>Rossana Sicurello</i> Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento	203

#### ESSAYS – SAGGI

<i>Massimiliano Fiorucci</i> Scuola e immigrazione. Il contributo della mediazione alla cittadinanza interculturale	253
<i>Maura Striano</i> L'inclusione come politica educativa e strategia di prevenzione	269

#### BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Salvatore Lucchese</i> Sirignano F.M., <i>Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile</i> , Milano: Franco Angeli, 2017	285
Abstracts	291

# *Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola*

Alessandra Priore\*

## **Riassunto**

*Il presente articolo intende analizzare il tema della dispersione e dell'abbandono scolastico utilizzando una specifica chiave di lettura, ovvero la cruciale triangolazione dispersione/orientamento scolastico/professionalità docente. Il costrutto complesso della dispersione scolastica ha visto negli ultimi decenni interrogarsi un'ampia letteratura alla ricerca di una maggiore comprensione del fenomeno e di modelli di azione tesi al suo contrasto. In questo quadro l'orientamento viene individuato come condizione fondamentale per prevenire ed affrontare la dispersione, abbracciando la prospettiva di una scuola che orienti, sostenga nelle scelte e motivi ad apprendere. Attraverso la formazione degli insegnanti è possibile trasformare l'identità pedagogica della scuola, in una direzione che contempra la problematicità e le complessità delle esperienze e mediante una didattica orientativa basata sulla partecipazione e sul coinvolgimento degli studenti.*

*Parole-chiave: dispersione scolastica; professionalità docente; orientamento formativo; apprendimento partecipativo.*

## **I. LA DISPERSIONE E L'ABBANDONO SCOLASTICO COME RINUNCIA AD APPRENDERE**

Il presente articolo affronta il tema della dispersione e dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione utilizzando un *focus* su alcune questioni che in maniera trasversale lo riguardano, ovvero l'orientamento scolastico e la professionalità docente.

Il costrutto complesso della dispersione scolastica ha visto negli ultimi decenni interrogarsi un'ampia letteratura di stampo pedagogico, sociologico e psicologico alla ricerca di una maggiore comprensione del fenomeno e di modelli di azione tesi al suo contrasto. Il processo di uscita precoce degli studenti dal sistema scolastico rappresenta un'emergenza che riguarda oramai anche i Paesi più sviluppati dell'UE e si pone come aspetto centrale di politiche di contrasto che puntano alla riduzione dei tassi nel quadro di

\* Università degli Studi di Napoli "Parthenope" (Italy).

una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva (European Commission, 2010).

La dispersione rappresenta quel processo di frantumazione della compattezza del sistema-scuola nella sua funzione di accompagnamento dei soggetti in formazione, processo incisivo, ma allo stesso tempo sfuggente, sia nel senso che sfugge spesso a opere di arginamento sia nel senso di coloro che attraverso essa sfuggono e si disperdono altrove; la dispersione scolastica si presenta come un fenomeno eterogeneo e multifattoriale che chiama in causa aspetti di natura individuale, socio-culturale, economica, educativa e familiare. Tale complessità si riflette anche nella difficoltà a stabilire una definizione condivisa del fenomeno e delle dimensioni che lo caratterizzano. Secondo un rapporto di Save the Children (2011) la categoria dei *drop-out*, ovvero coloro che lasciano anticipatamente la scuola, può essere ulteriormente suddivisa in diverse varianti:

- i *cacciati (pushout)*, che sono poco graditi dalla scuola e per questo tenuti lontani da essa;
- i *disaffiliati (disaffiliated)*, che non hanno instaurato nessun legame con la scuola e le persone che la vivono;
- le *mortalità educative (education mortalities)*, che riguardano coloro che per motivi esterni alla scuola non portano a termine il percorso scolastico;
- i *drop out capaci (capable drop out)*, che sebbene considerati buoni studenti non sono socializzati alle richieste della scuola;
- gli *studenti che stanno fuori (stop out)*, ovvero che abbandonano per un periodo limitato la scuola per poi farvi ritorno;
- i *separati in casa* e i *parcheeggiati (in school drop out)*, che frequentano la scuola ma senza nessuna motivazione al raggiungimento dei titoli scolastici e che la considerano poco importante per la loro vita.

La ricerca più recente sul fenomeno mette in luce la necessità di superare un approccio riparatore e di recupero della mortalità degli studenti a favore dell'adozione di un approccio multidisciplinare ed *evidence-based* focalizzato su azioni di prevenzione, di intervento e di compensazione (European Commission, 2013). In quest'ottica contrastare la dispersione scolastica vuol dire facilitare il successo formativo di tutti creando condizioni di apprendimento inclusivo, in primo luogo ri-costruendo una pensabilità positiva della scuola.

La questione richiede l'inquadrare la dispersione entro una cornice di sistema nel quale sono iscritte le condizioni che la caratterizzano e gli attori che in un modo o nell'altro la agiscono. La dispersione è, infatti, definita come un sintomo complesso della patologia del sistema scolastico e rischia spesso di essere ridotta a spiegazioni che chiamano in causa solo parzialmente i fattori che ne determinano la sua origine; capita spesso di trovare analisi parziali del fenomeno che si focalizzano esclusivamente sul funzionamento della scuola e il ruolo che i fattori socio-culturali esercitano sull'educazione, sottovalutando l'importante influenza che, invece, eserci-



ta, ad esempio, la perdita della motivazione ad apprendere derivante sia da aspetti individuali sia socio-politici (Vertecchi, 2012). Difatti, la motivazione ad apprendere rappresenta la spinta a un sapere come oggetto del desiderio, l'unica che possa mettere in moto la vita e allargarne gli orizzonti (Recalcati, 2014) e la scuola, che si costituisce come luogo per eccellenza della conoscenza, non sarebbe tale se in essa quest'ultima non fosse desiderata, motivata e curata.

La relazione con la conoscenza, come tutte le relazioni, è fatta di elementi di rottura e di ripresa che si dispiegano nel tempo; la discontinuità e la dinamicità sono il naturale effetto dell'aspettativa che su di essa è riposta: conoscere per sapere, conoscere per emanciparsi, conoscere per avere più opportunità, conoscere per conoscersi. Quindi, prima dell'imparare a imparare c'è la motivazione a imparare (Dweck, 2000), le forme e i tempi dell'imparare e, non ultimo per importanza, il piacere di imparare, senza i quali la scuola fallisce la sua funzione principale. Un ulteriore significativo fattore è il ruolo che nei processi apprenditivi gioca il legame tra motivazione ed emozione: il carattere e il livello di attivazione delle cosiddette emozioni accademiche (Pekrun *et al.*, 2002) qualificano le esperienze di apprendimento agendo in senso positivo, rendendole piacevoli e contribuendo a costruire il gusto dell'imparare oppure, al contrario, permeandole di un senso di noia e sconforto. Riconoscere e agire educativamente sulla ricaduta che le emozioni hanno sugli apprendimenti, sul clima scolastico e sulle motivazioni rappresenta un elemento cardine di un fare scuola a tuttotondo, che abbia come priorità quella di curarsi tanto degli aspetti cognitivi quanto di quelli emotivi, concepiti come elementi concatenati e in sinergia. Da questo punto di vista accogliere e prendersi cura delle dimensioni *trasparenti* dell'apprendere rende la scuola capace di offrire nuove esperienze, nuovi significati e, pertanto, nuovi e differenti apprendimenti.

Porre attenzione alla valenza educativa della scuola, intesa come luogo *trasformativo* privilegiato per i soggetti che la frequentano, richiama, quindi, la necessità di conformare i suoi caratteri in funzione della motivazione a conoscere dei discenti tenendo, tuttavia, ben presente la radicale pluralizzazione delle forme della conoscenza a cui stiamo assistendo. Si tratta di riflettere sui livelli di adeguatezza dei sistemi scolastici rispetto alle nuove esigenze poste dalla società della conoscenza. Il valore sociale del conoscere è in via di trasformazione e con esso gli atteggiamenti e i comportamenti associati; l'uso che della conoscenza si può e si deve fare, nel senso della spendibilità in termini di competenze applicabili ai contesti reali, chiama la scuola ad andare oltre ad una concezione del sapere fine a se stesso ed esclusivamente legato a fattori intrinseci, poiché quest'ultimo aspetto contribuisce a diminuire la fiducia nella capacità della scuola, e della formazione in generale, di porre le basi per migliori condizioni di vita. La conoscenza e la cultura perderanno progressivamente posizioni nella gerarchia dei valori sociali finché, nella percezione dei singoli e delle comunità, non saranno associate a dimensioni di utilità, spendibilità e traducibilità. Quest'aspetto richiama il concetto di una dispersione inapparente,

frutto di un livello scadente degli apprendimenti e fortemente incentivata dall'aumento della distanza tra le aspettative relative a un certo titolo di studio e il credito sociale che a esso effettivamente si riconosce e, quindi, dall'affermarsi di modelli di successo sociale che prescindono dal profilo culturale acquisito attraverso lo studio (Vertecchi, 2012).

Una motivazione ad apprendere che stenta a tradursi in risultato di prestazione, in successo formativo e che possa trovare gratificazione nella ricaduta delle conoscenze dal punto di vista applicativo si converte naturalmente in una sfiducia generalizzata per il valore della formazione culturale, e con essa dei sistemi che sono deputati alla sua funzione, che pian piano divengono luoghi di evitamento e abbandono. Le ragioni dell'apprendere nel presente si articolano in aspettative che riguardano il senso di sé che ognuno intende costruire nel futuro immaginato e, per tale motivo, i contesti della formazione culturale per primi sono interpellati a sostenere gli studenti a scrivere storie di formazione positive fatte di coltivazione di desideri, di aspirazioni, di interessi che li conducano a pensare e progettare sé possibili. Per definire e misurare la dispersione scolastica si utilizzano tante etichette ma, in sintesi, l'eterogeneità di condizioni che la riguardano sembrano essere tutte accomunate da un senso di perdita, abbandono e dis-orientamento. Ma di chi? Della scuola da una parte, che *perde, respinge*, si sente abbandonata e per questo spaesata sul fronte del contrasto al fenomeno, e dei soggetti in formazione che perdono la bussola, la voglia di imparare e i riferimenti per il proprio progetto esistenziale. Abbracciando la prospettiva di una scuola che orienti e sostenga nelle scelte (Cunti, 2008; Loiodice, 2009; Lo Presti, 2010), disperdere studenti ed escluderli dal sapere equivale ad “un attentato al diritto alla costruzione del proprio futuro” (Batini & Bartolucci, 2016: 7). Infatti, secondo Morin (2015) la scuola oltre ad essere deputata alla costruzione dei saperi, dovrebbe essere crogiuolo di una profonda riforma fondata sulla missione di *insegnare a vivere*, ovvero permettere a ognuno di costruire le proprie *life skills*, sviluppare la propria individualità, acquisire consapevolezza di sé. L'obiettivo formativo della scuola diviene innanzitutto quello di “essere rispettosa, sia delle ragioni degli ‘oggetti’ dell'apprendimento (la cultura dell'umanità) sia delle ragioni dei ‘soggetti’ che apprendono (la natura dei discenti)” (Frabboni, 2015: 10-11) e, in questo ultimo caso, si vuole far riferimento alla garanzia di una continuità educativa che risponda ai bisogni dei singoli soprattutto nei momenti di transizione scolastica, accompagnando le curiosità, esplorando le incertezze, interrogandosi sulle scelte. In questi termini, i tassi di dispersione scolastica divengono un indicatore della qualità e dello stato di salute del sistema scolastico, in primo luogo della sua capacità di essere orientante. La scuola, il suo clima, i contenuti e le modalità attraverso i quali vengono proposti hanno un ruolo fondamentale nel riconoscere e sostenere le aspettative e i desideri degli studenti e favorire, così, un'idea positiva e fiduciosa di futuro. Al contrario l'abbandono è conseguenza di una scuola che non riesce a fronteggiare la crisi, andare oltre quei progetti a breve termine che oramai fanno parte

di repertorio condiviso di credenze che abbiamo costruito attorno a un modello di futuro negativo.

## 2. L'ORIENTAMENTO SCOLASTICO COME AZIONE EDUCATIVA A CONTRASTO DELLA DISPERSIONE

Nel 2011 la Commissione Europea ha istituito un Gruppo di Lavoro Tematico sulla dispersione scolastica al fine di sostenere i Paesi Membri nel contrastare il fenomeno. L'indicatore utilizzato dai diversi Paesi è definito *Early school leavers* (ESL) e si riferisce a tutte le persone che abbandonano precocemente la scuola e che non sono incluse in programmi di formazione, ovvero la quota di popolazione di età compresa tra i 18 e i 24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore. Il termine viene spesso utilizzato in modo interscambiabile con ELET (*Early Leavers from Education and Training*), NEET (*Not in Education, Employment or Training*) e, in linea generale, le percentuali di riferimento sono considerate indicatori della qualità e dello stato di salute di un sistema scolastico (Eurydice Italia, 2014). La ricerca scientifica e le azioni educative già in via di sperimentazione pongono tra le condizioni fondamentali per il contrasto alla dispersione il “rafforzare l'orientamento per garantire che i giovani siano consapevoli delle differenti opzioni di studio e delle prospettive occupazionali a loro disposizione [...] e garantire sistemi di counselling che offrono ai giovani un supporto emotivo e pratico” (European Commission, 2013: 5). L'orientamento, infatti, può contribuire a rimuovere ostacoli sia di natura individuale sia istituzionale poiché facilita le transizioni, favorisce la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi e lo stabilizzarsi di servizi che offrono seconde e terze opportunità formative, nonché la formazione di *Career Management Skills* che possano sostenere lo studente nella costruzione del proprio progetto professionale (European Commission, 2014a).

Chi abbandona la scuola è stato, molto probabilmente, vittima di un processo di disorientamento che la scuola non ha saputo intercettare e direzionare in maniera positiva, attraverso forme di riflessione critica su di sé e sui fattori, interni ed esterni, che contribuiscono alle scelte formative e professionali. Il progetto di vita è l'esito di una idea consapevole di sé; esso non è figlio diretto delle mere opportunità che l'esperienza propone casualmente, ma diviene il frutto della capacità di *riconoscere* tali opportunità e tali casualità come elementi di sviluppo e, quindi, come eventi caratterizzati da precisi significati che possono orientare nella costruzione di un proprio percorso di scelte. La maturazione di consapevolezza nelle scelte implica l'imparare a prendere atto delle proprie vocazioni, dei propri profili intellettuali, delle proprie capacità e competenze in modo efficace, finalità di cui dovrebbero farsi carico attraverso obiettivi chiari e concreti la scuola e le altre agenzie educative (Lo Presti *et al.*, 2017).

L'azione formativa si incardina, quindi, nella costruzione di esercizi riflessivi di auto-osservazione tesi a produrre la capacità di *imparare a im-*

*parare*, riflettendo sistematicamente su di sé e sulle proprie scelte (Cunti *et al.*, 2015). La scuola, in tal senso, si assume parte della responsabilità della costruzione delle scelte e del futuro dei propri studenti, affrontando con loro la componente ineludibile dell'incertezza attraverso una *formazione riflessiva* che contempi le dimensioni del cambiamento e del rischio (Cunti, 2015).

Il tema delle scelte e della ricorsività delle *transizioni* (Guichard & Di Fabio, 2010; Boffo & Gioli, 2016), a cui gli studenti sono chiamati, emerge come elemento significativo delle esperienze di formazione che li vedono protagonisti. Il carattere pervasivo della scelta si compone di elementi che la contraddistinguono come un'occasione di crescita e di formazione, ma allo stesso tempo accompagnata da vissuti negativi e identificata come una difficoltà da fronteggiare<sup>1</sup>. Le scelte sono spesso associate al senso dell'obbligo, al condizionamento da parte degli altri, alla rinuncia e, soprattutto, all'assenza di quegli aspetti fondamentali – conoscenza, passioni, interessi – a partire dai quali sia possibile intraprendere decisioni che tengano conto di aspetti sia razionali sia di natura emotivo-affettiva. In altri termini, le scelte assumono per gli studenti significati così profondi che trascendono la semplice selezione fra diverse alternative e richiedono per questo una maggiore attenzione da parte delle istituzioni formative. Il cambiamento e la continua rielaborazione di sé sono oggi definibili come aspetti strutturali dell'intero ciclo di vita della persona e chiamano in causa la criticità di essere posti di fronte alla risoluzione di un conflitto che vede contrapposte esigenze e bisogni interni da una parte e richieste dell'ambiente circostante dall'altra. Negli ultimi decenni, il significato evolutivo ed emancipativo che le transizioni avevano per i soggetti ha lasciato il posto ad un carattere involutivo, di procrastinazione e/o di stagnazione che pone la necessità di ripensare le tradizionali pratiche orientative, progettate in senso diagnostico in vista di percorsi di vita lineari, per provare a rispondere al bisogno del soggetto di riflettere su di sé e di conoscere se stesso, tenendo conto delle dimensioni della pluralità e della flessibilità (Priore, 2017).

Occorre purtroppo riscontrare come ancora tanto spazio, almeno in Italia, è riservato a un approccio orientativo di tipo informativo-divulgativo che si attiva in maniera esclusiva e frazionata, a margine di momenti di transizione scolastica, per fornire un quadro delle opportunità di scelta senza che questa venga integrata in un percorso di orientamento che guidi il soggetto nello sviluppo di capacità di progettazione del proprio percorso formativo, personale e professionale. Porsi obiettivi parziali è purtroppo ancora una prerogativa delle attuali pratiche di orientamento scolastico che tradisce ampiamente l'obiettivo della continuità educativa

1 Per un approfondimento sul tema del vissuto e dei significati che gli studenti attribuiscono alle scelte e alle transizioni formative si veda il progetto di ricerca realizzato dall'unità dell'Università di Napoli "Parthenope" nell'ambito della ricerca PRIN *Employability & Co. – Curricula innovativi per creare nuove professionalità*. A tal proposito, cfr. Lo Presti *et al.*, 2017.

tra i diversi livelli scolastici. Quello che, almeno in ambito teorico, da diversi anni è definito come un orientamento diacronico-formativo (Domenici, 2003; Loiodice, 2004; Cunti, 2008), ovvero a carattere *lifelong*, preventivo e inteso come esperienza essenziale nell'arco dell'intera formazione dell'individuo, dovrebbe necessariamente trovare una sua coerente corrispondenza sul piano applicativo, dialogando con le pratiche e provando a rispondere ai bisogni di soggetti in crisi di fronte alla precarietà e alla flessibilità dei percorsi esistenziali. La liquidità delle esistenze (Bauman, 2000), la costante riscrittura delle storie individuali, la sfida legata a transizioni di natura ricorsiva rappresentano principi ineludibili a partire dai quali progettare azioni orientative che siano meno frammentarie e anacronistiche; in altri termini, si sta assistendo a una trasformazione della natura dei bisogni orientativi, divenuti innanzitutto domande di senso e ricerca continua di una direzione da dare alla propria vita (Batini, 2005; Cunti 2015).

Allora, se l'orientamento si pone come misura chiave di prevenzione, intervento e compensazione del fenomeno della dispersione scolastica è necessario che esso venga rafforzato e ripensato soprattutto in vista di tale obiettivo. La scuola necessita di un vero e proprio sistema di orientamento strutturato ed integrato, che attraversi trasversalmente le attività scolastiche e che non venga relegato ad azioni sporadiche di natura extrascolastica rivolte per lo più a chi si ritiene ne abbia bisogno. Il progetto di un orientamento come parte integrante del curricolo in ogni ordine e grado dell'istituzione scolastica diviene, di conseguenza, la strada da percorrere in vista di una implementazione di percorsi orientativi che possano divenire generalizzabili e trasferibili. In tal senso, le strade possibili riguardano "l'orientamento insegnato come materia a sé, integrato all'interno di una o più materie (scienze sociali, imprenditoria o educazione civica) oppure distribuito in tutto il curricolo come tematica trasversale" (Eurydice Italia, 2014: 17).

L'orientamento formativo si offre come possibilità di incrementare la capacità dell'individuo di trovare connessioni tra i temi e i vissuti, tra le storie e i significati, ma anche forme di adattamento tra dimensioni interne ed esterne, tra conoscenze e competenze, tra saperi e realtà. Sperimentare e coltivare la scelta consente di prepararsi al cospetto della necessità di dover scegliere, talvolta, all'improvviso e nelle fasi di transizione più critiche. Il compito educativo diviene, allora, quello di sviluppare percorsi di apprendimento che promuovano nel soggetto la capacità di gestire il Sé in relazione al cambiamento (Massa & Demetrio, 1991; Loiodice, 2004; Cunti, 2008; 2015), fornendogli quelle risorse che possano permettergli di scegliere con maggiore consapevolezza.

Dare senso e credibilità a ciò che in prima battuta può apparire inafferrabile è compito dei sistemi di istruzione e formazione e può avvenire solo mediante la formazione di puntuali competenze trasversali, tra le quali la creatività, l'autonomia, la responsabilità, la capacità di resistere ed adattarsi (resilienza) e la riflessività come azione sistematica sui pensieri (Schön,

1983). Oltre a offrire informazioni circa le strade possibili da percorrere, il sistema di orientamento scolastico può fare molto di più dotando i soggetti della capacità di immaginare e, quindi, di creare la propria strada (Lo Presti, 2010); questo conduce al consolidamento di un nuovo modo di fare orientamento inteso come individuazione e coltivazione di quel desiderio imprescindibile alla progettazione consapevole di percorsi di vita coerenti con il proprio voler essere (Cunti, 2015). La pratica orientativa così pensata si concentra a fondo sul soggetto e sulle sue caratteristiche individuali, attraverso un lavoro di sé su di sé (Foucault, 1985) che lo aiuti a costruire significati su di sé e sul mondo (Bruner, 1990).

In questa prospettiva la formazione culturale come costruzione andrebbe intesa come processo di ricerca e di esplorazione essi stessi, strumento e materiale a partire dal quale fondare il processo di conoscenza critica delle dimensioni più profonde di sé.

### 3. PROFESSIONALITÀ DOCENTE E SCELTE DIDATTICHE ORIENTATIVE

A questo punto siamo giunti al completamento di questa cruciale triangolazione, dispersione/orientamento/professionalità docente.

Istruire, educare e orientare è impossibile senza accogliere i mutamenti dei modelli di conoscenza che la realtà complessa ha prodotto all'interno dell'esperienza di formazione degli individui. Insegnare alle nuove generazioni implica educare alla scelta, alla pluralità, all'incertezza, utilizzando modelli formativi che siano legati a un sapere che si radica innanzitutto nell'esperienza di vita, nel sentire più profondo, e che non sia disgiunto dall'analisi dei tratti che contraddistinguono l'età contemporanea.

Attraverso la formazione degli insegnanti è possibile trasformare l'identità pedagogica della scuola, in una direzione che contempi la problematicità e complessità delle esperienze. Questo è possibile esclusivamente attraverso una formazione che miri sempre più alla costruzione di una professionalità docente meno monolitica, come quella legata al tradizionale ruolo trasmissivo, e più complessa, ermeneutica e riflessiva (Fabbri *et al.*, 2008; Mortari, 2009; Cunti, 2014; Mariani, 2014).

Come riportato dal rapporto TALIS 2013 sulla professionalità degli insegnanti (OECD, 2016), la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo rappresentano opportunità importanti per acquisire competenze e conoscenze che permettano loro di rispondere adeguatamente alle differenti criticità educative che il contesto scolastico propone. Sono gli stessi insegnanti a sottolineare il loro senso di inadeguatezza in alcune aree di intervento rispetto alle quali sentono il bisogno di essere meglio formati; tra queste vengono richiamate sia le misure di prevenzione e di lotta alla dispersione sia l'orientamento. A tal riguardo, solo un terzo dei Paesi Europei dichiara che il personale scolastico responsabile dell'orientamento riceve una formazione iniziale sulle capacità necessarie per gestire i gruppi a rischio di abbandono precoce (Eurydice Italia, 2014).

Nonostante ciò, la stragrande maggioranza delle questioni che riguardano la dispersione e l'orientamento degli studenti è totalmente gestita dagli insegnanti attraverso azioni che il più delle volte sono legate a emergenze educative che richiedono in modo esplicito di uscire da una modalità di *default*, ma che non contemplan risposte che implicino osservazione delle situazioni, riflessione sistematica, intenzionalità educativa, monitoraggio e riprogettazione. In questo caso, il fare sovrasta l'essere insegnante, nel senso che la risoluzione della criticità assume una priorità rispetto ad un *modus operandi* che implica, invece, ipotesi, sperimentazioni e progetti educativi anche personalizzati, in altri termini un rapporto critico-riflessivo con la pratica professionale.

Il nocciolo del problema riguarda probabilmente il mancato riconoscimento di un rapporto significativo tra l'orientamento e le azioni didattiche, come se la didattica non incorporasse in sé una prerogativa orientativa. In altri termini, la progettazione dell'orientamento e la gestione della didattica ordinaria appaiono come funzioni disgiunte: la didattica non è generalmente implicata in scopi orientativi e non si avvantaggia delle azioni messe in atto dai servizi di orientamento. La didattica e l'orientamento sono rappresentati, dunque, come due campi scollegati tra loro, sebbene l'esperienza didattica non svolga mai un ruolo neutro sui processi di orientamento del soggetto, sia che questo avvenga in modo intenzionale sia non intenzionale. La didattica, così pensata, non sembra quindi tendenzialmente aver presente i bisogni orientativi del soggetto e i mezzi attraverso i quali poterlo sostenere. Una didattica orientativa presupporrebbe, invece, specifiche competenze trasversali del docente che prescindono dall'ambito disciplinare e chiamano in causa aspetti vitali di ogni progetto formativo, ovvero la cura dei processi di conoscenza che intenzionano in modo consapevole i giovani adulti verso il loro futuro (Lo Presti *et al.*, 2017). Motivare gli studenti e favorire il loro coinvolgimento nella formazione divengono, pertanto, dei principi guida di una didattica che possa definirsi orientativa; per tale motivo è auspicabile che l'orientamento venga inserito nelle fasi precoci della formazione dell'obbligo all'interno di una cornice fatta di ambienti di apprendimento che incoraggino gli studenti a sviluppare le loro aspirazioni, gestire le loro scelte e prendere decisioni per il loro futuro personale e professionale (European Commission, 2014b). Efficaci da questo punto di vista possono essere ambienti incentrati sul *know how* piuttosto che sul *know that*, sulle competenze piuttosto che sui contenuti, sull'apprendimento inteso come scoperta e costruzione, su di una modalità immersiva piuttosto che trasmissiva del sapere e del saper fare: contesti che pongano al centro la con-crescita di studente e insegnante, considerato come guida e facilitatore nella ricerca del senso e del significato da dare alla propria esistenza. Gli ingredienti di una didattica orientativa sono: insegnare a individuare le proprie motivazioni e a sostenerle; crearsi motivazione e interessi; personalizzare la didattica *versus* proporre soluzioni rigide e preconfezionate; radicare le proposte sui bisogni degli studenti; coinvolgere e far partecipare; stimolare un atteggiamento critico verso sé e

la conoscenza. In altri termini, agli insegnanti è richiesto di perfezionare le loro competenze per offrire agli studenti l'opportunità di dare senso all'apprendimento, aumentare la responsabilità e la consapevolezza su ciò che si apprende e su come lo si fa. Le metodologie di insegnamento partecipative, che partono dal basso, rompono con la tradizione di essere incentrate su chi insegna per mettere tutti gli attori del processo di insegnamento-apprendimento in dialogo tra loro. La scuola del futuro è chiamata ad accogliere e interpretare i vissuti dei singoli protagonisti, a gestire quelle dimensioni nascoste della vita scolastica che, in maniera latente, condizionano il successo formativo degli studenti. È il caso di approcci didattici come quello dello *Student Voice* che cerca appunto di dare voce ed accogliere il punto di vista degli studenti circa la propria esperienza di apprendimento (Fielding, 2004; Cook-Sather, 2006; Fedeli *et al.*, 2016), offrendosi come “strumento di ricerca e di apprendimento trasformativo per sviluppare una più seria riflessione sulle politiche educative e impostare un mirato cambiamento degli ambienti e contesti di apprendimento” (Batini & Benvenuto, 2016: 68). Metodologie didattiche di questo tipo, in generale di *engaged learning*, prediligono modalità dialogiche e tecniche di natura narrativo-autobiografica che, grazie alla loro funzione ermeneutica, consentono di riflettere in maniera plurale sugli eventi, sulle esperienze e, pertanto, di acquisire maggiore consapevolezza sul senso dell'apprendere, riconoscere le specifiche individualità e intercettare aspirazioni, vocazioni, desideri nascosti.

La formazione della professionalità docente va nella direzione della coltivazione di competenze specifiche che attengono ad aspetti quali il coinvolgere gli studenti, il negoziare con loro i contenuti, il bilanciare il potere permettendo agli studenti di controllare il processo di apprendimento ed entrare in decisioni che riguardano ad esempio la valutazione (Fedeli *et al.*, 2016).

In definitiva, la partecipazione e il coinvolgimento scolastico si delineano come valori cardine di un sistema di istruzione-formazione che intenda formare al successo formativo, inteso come chiave d'accesso alla società della conoscenza e al *lifelong learning* (Ellerani, 2013), per orientare al futuro e ridurre al massimo lo spreco di risorse umane.

## BIBLIOGRAFIA

- Batini, F. (a cura di) (2005), *Manuale per orientatori*, Trento: Erickson.
- Batini, F. & Bartolucci, M. (a cura di) (2016), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano: Franco Angeli.
- Batini, F. & Benvenuto, G. (2016), “Le parole ‘disperse’. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia”, in P. Sposetti & G. Szpunar (a cura di), *Narrazione e educazione*, Roma: Edizioni Nuova Cultura, pp. 67-68.
- Bauman, Z. (2000), *Liquid modernity*, Cambridge, UK: Polity Press.
- Boffo, V. & Gioli, G. (2016), “Transitions to Work and Higher Education: Liste-



- ning to What the Graduates Have to Say”, in A. Pejatovic, R. Egetenmeyer & M. Slowey (Eds), *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality*, Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, pp. 9-28.
- Bruner, J. (1990), *Act of meaning*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cook-Sather, A. (2006), “Sound, Presence, and Power: ‘Student Voice’ in Educational Research and Reform”, in *Curriculum Inquiry*, n. 36, pp. 359-390.
- Cunti, A. (2008), *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, Milano: Franco Angeli.
- Ead. (2014), *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, Milano: Franco Angeli.
- Ead. (2015), “Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio tra formazione e lavoro”, in *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 335-355.
- Cunti, A., Priore, A. & Bellantonio, S. (2015), “Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto”, in *Metis*, vol. 5, n. 1.
- Domenici, G. (2003), *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari: Laterza.
- Dweck, C.S. (2000), *Self-theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Ellerani, P. (2013), *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*, Milano: Franco Angeli.
- European Commission (2010), *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels: European Commission.
- European Commission (2013), *Early School Leaving. Key Messages and Policy Support, Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*, Brussels: European Commission, [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf), consultato il 27 agosto 2017.
- European Commission (2014a), *Early School Leaving and Lifelong Guidance*, Brussels: European Commission.
- European Commission (2014b), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures*, Brussels: European Commission.
- European Commission (2015), *Europe 2020 Target: Early Leavers from Education and training*, Brussels: European Commission.
- Eurydice Italia (2014), *La lotta all’abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure*, Firenze: Eurydice Italia, <http://eurydice.indire.it/>, consultato il 27 agosto 2017.
- Fabbri, L., Striano, M. & Melacarne, C. (2008), *L’insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano: Franco Angeli.
- Fedeli, M., Grion, V. & Frison, D. (2016), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Fielding, M. (2004), “Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities”, in *British Educational Research Journal*, vol. 30, n. 2, pp. 295-311.

- Foucault, M. (1985), *La cura di sé*, Milano: Feltrinelli.
- Frabboni, F. (2015), *La scuola comprensiva. Riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa*, Trento: Erickson.
- Guichard, J. & Di Fabio, A. (2010), “Life-designing counseling: specificità e integrazioni della teoria della costruzione di carriera e della teoria della costruzione di sé”, in *Counseling*, vol. 3, n. 3, pp. 277-289.
- Loiodice, I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano: Franco Angeli.
- Ead. (2009), *Orientamenti. Teorie e pratiche formative per la formazione permanente*, Bari: Progedit.
- Lo Presti, F. (2010), *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Milano: Carocci.
- Lo Presti, F., Priore, A. & Bellantonio, S. (2017), “The pedagogical approach of guidance in higher education. An educational research experience in Italian universities”, in V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne & M. Vianello (Eds), *Teaching and learning for employability: new strategies in higher education*, Milano-Torino: Pearson, pp. 51-88.
- Mariani, A. (2014) (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze: Firenze University Press.
- Massa, R & Demetrio, D. (1991), *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*, Milano: Unicopli.
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2009), *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma: Carocci.
- OECD (2016), *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*, Paris: OECD.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R.P. (2002), “Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research”, in *Educational Psychologist*, vol. 37, n. 2, pp. 91-106.
- Priore, A. (2017), “Meta-competenze a lavoro. Orientare attraverso il pensiero metaforico”, in *Metis*, vol. 7, n. 1.
- Recalcati, M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino: Einaudi.
- Save the Children (2011), *Progetto In-contro. Insieme contro la dispersione scolastica. Analisi e strategie di intervento per il contrasto alla dispersione scolastica*, Roma: Save the Children Italia ONLUS.
- Schön, D.A. (1983), *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Vertecchi, B. (2012), “La dispersione inapparente”, in *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*, vol. I, n. 2, pp. 109-120.

*Finito di stampare  
nel mese di dicembre 2017  
da Digital Team - Fano (PU)*