

Dirigenti Scuola

42 (2023)

*Dirigenza scolastica e dispersione
scolastica e formativa:
ricerche, progetti, proposte, studi
di caso, esperienze*

Rivista di cultura professionale per la dirigenza educativa
(fondata da Cesare Scurati)

Direttore

Tommaso Agasisti, Politecnico di Milano

Vicedirettore

Francesco Magni, Università di Bergamo

Comitato scientifico

Laura Sara Agrati, Università Telematica Pegaso – **Franco Bochicchio**, Università di Genova – **Francesca Bracci**, Università di Firenze – **Ilaria Castelli**, Università di Bergamo – **Andrea Cegolon**, Università di Macerata – **Albert Cheng**, University of Arkansas (USA) – **Maria Cinque**, Università LUMSA di Roma – **Monica Cocconi**, Università di Parma – **Paola Damiani**, Università di Modena e Reggio Emilia – **Gabriella D'Aprile**, Università di Catania – **Adriana Di Liberto**, Università di Cagliari – **Juan Luis Fuentes**, Universidad Complutense Madrid (España) – **Ilaria Genuessi**, Università di Bergamo – **Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli "Parthenope" – **Mojca Kukanja Gabrijelčič**, University of Primorska (Slovenija) – **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo – **Marta Kowalczyk-Walędzki**, University of Białystok (Poland) – **Francesco Manfredi**, Università LUM Jean Monnet – **Monica Mincu**, Università di Torino – **Concepción Naval**, Universidad de Navarra (España) – **Sara Nosari**, Università di Torino – **Davide Parmigiani**, Università di Genova – **Loredana Perla**, Università di Bari "Aldo Moro" – **Jay Plasman**, Ohio University (USA) – **Vincenzo Perrone**, Università Bocconi di Milano – **Anna Maria Poggi**, Università di Torino – **Andrea Porcarelli**, Università di Padova – **Alessandra Priore**, Università di Reggio Calabria "Mediterranea" – **Alessandra Romano**, Università di Siena – **Aldo Sandulli**, Università LUISS di Roma – **Giuseppe Scaratti**, Università di Bergamo – **Alessia Scarinci**, Università Mercatorum – **Agnieszka Szplit**, Jan Kochanowski University of Kielce (Poland) – **Vidmantas Tütlys**, Vytautas Magnus University (Lithuania) – **Bożena Tołwińska**, University of Białystok (Poland) – **Ira Vannini**, Università di Bologna – **Viviana Vinci**, Università di Foggia – **Angela Watson**, Johns Hopkins University (USA) – **Patrick J. Wolf**, University of Arkansas (USA)

Comitato promotore

Coordinatori

Emanuele Contu, I.I.S. Puecher Olivetti Rho (MI), **Ermanno Puricelli**, già dirigente scolastico.

Dirigenti scolastici

Tiziana Aloisi, I.C. Cornaredo (MI) – **Chiara Alpestre**, Istituto Sociale, Torino – **Stefania Ambrosini**, I.C. Mapello (BG) – **Maria Amodeo**, I.S.I.S. "Giulio Natta", Bergamo – **Luca Azzollini**, I.S. Frisi, Milano – **Laura Barbirato**, I.C. "Ermanno Olmi", Milano – **Daniele Barca**, I.C. 3, Modena – **Andrea Bernesco L'avore**, Liceo Guido Carli, Brescia – **Giorgio Brandone**, I.C. "Vittorino da Feltre", Torino – **Maria Anna Burgnich**, Dirigente tecnico, USR Liguria – **Maddalena Cassinari**, già dirigente scolastico – **Maurizio Carandini**, IC "Valenza A", Valenza (AL) – **Rosa Cirillo**, Liceo scientifico "G. Galilei", Napoli – **Elisa Colella**, Liceo Classico Statale M. Cutelli, Catania – **Mauro Colombo**, direttore CNOS-FAP, Arese (MI) – **Salvatore Consolo**, Liceo Classico "E. Cairoli", Varese, Dirigente tecnico USR Lombardia – **Piervincenzo Di Terlizzi**, Istituto Comprensivo "Pordenone Centro", Pordenone – **Paolo Fasce**, I.T.T.L. Nautico "San Giorgio", Genova e Camogli – **Laura Ferretti**, I.S. Lorenzo Lotto, Trescore Balneario (BG) – **Antonio Fini**, I.C. Sarzana (SP) – **Simone Finotti**, Liceo C. Cavalieri, Parabiago (MI) – **Loredana Leoni**, I.I.S. Schiaparelli – Gramsci Milano – **Rossella Magistro**, I.C. "Martino Longhi", Viggù (VA) – **Monica Marelli**, I.C. Barlassina (MB) – **Giulio Massa**, Istituto De Amicis, Milano – **Laura Metelli**, I.C. Ospitaletto (BS) – **Leonardo Mucaria**, I.C. "Amaldi", Roveleto di Cadeo – **Raffaella Paggi**, Rettore Fondazione Grossman, Milano – **Roberto Pasolini**, Rettore Istituto Europeo Leopardi, Milano – **Marianna Pavesi**, I.S. "E. Fermi", Mantova – **Donato Petti**, Preside dell'Istituto paritario «Villa Flaminia», Roma e Direttore della "Rivista Lasalliana" – **Adriana Piccigallo**, Liceo scientifico "U. Dini", Pisa – **Milena Piscozzo**, I.C. "R. Massa", Milano – **Giuseppina Princi**, Liceo scientifico "Leonardo da Vinci", Reggio Calabria – **Mariantonia Puntillo**, I.C. "Gallupi Collodi Bevacqua", Reggio Calabria – **Andrea Quadri**, I.C. Carvico (BG) – **Barbara Rastelli**, I.C. "Sandro Pertini", Martinsicuro (TE) – **Renato Rovetta**, Liceo artistico Boccioni, Milano – **Alessandra Rucci**, IIS Savoia Benincasa, Ancona (AN) – **Alessandra Silvestri**, Liceo Scientifico "Gullace" Roma – **Stefano Stefanel**, Liceo Scientifico "G. Marinelli", Udine – **Stefania Strignano**, I.C. "G. Ungaretti", Melzo (MI) – **Benedetta Zaccarelli**, IC "Meldola", Meldola (FO)

Redazione

Paolo Bertuletti, Virginia Capriotti, Alice Locatelli, Mabel Giraldo, Maria Sammarro, Arianna Taravella

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*.

Gli articoli esaminati e rifiutati per questo fascicolo della rivista sono stati due.
anno XLI - ISSN: 2280-8744 - (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 19 del 3 luglio 1981)

Direttore Responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma

E-mail: dirigentiscuola.studium@gmail.com - <http://riviste.gruppostudium.it/>

© Copyright Edizioni Studium 2023

Indice

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni, *La dispersione scolastica come prima emergenza educativa*, pp. 7-13

STUDI E RICERCHE

Dirigenza scolastica e dispersione scolastica e formativa: ricerche, progetti, proposte, studi di caso, esperienze

Roberto Ricci, *La dispersione scolastica: un concetto da approfondire*, pp. 14-33

Alessandra Priore, Antonina Minniti, *Il fenomeno della dispersione scolastica e la modificazione dei repertori pedagogici della scuola*, pp. 34-50

Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti, *Dentro le storie di insuccesso formativo. La prospettiva del Dirigente Scolastico*, pp. 51-67

Araceli Martínez García Donas, *Abandono escolar prematuro en España: los centros educativos y sus estrategias para evitarlo*, pp. 68-80

Chiara Bellotti, Dalila Raccagni, *Stare bene a scuola. Il ruolo del dirigente nel 3-H Project (Head, Heart, Hand)*, pp. 81-93

Mirca Montanari, *Il Dirigente scolastico come agente inclusivo nel contrasto alla dispersione e all'insuccesso formativo*, pp. 94-108

Alessia Bianco, *NGEU e PNRR per la prevenzione ed il contrasto alla dispersione scolastica. Uno studio comparativo*, pp. 109-127

Gennaro Balzano, Vito Balzano, *Clima, approccio e progettualità integrate per contrastare la dispersione scolastica. Un esempio di itinerario di cura per costruire comunità*, pp. 128-147

Luigi Giovanni Sermenato, **“Grazie di averci creduto!” Relazione educativa e successo scolastico**, pp. 148-162

Bartolomeo Cosenza, **Arginare il fenomeno della dispersione scolastica si può**, pp. 163-179

Francesca Latino, Francesco Tafuri, Emma Saraiello, **School Leaders and Dropout: Attitudes, Knowledge, and Strategies with at-risk high-school Students**, pp. 180-202

Davide Di Palma, **Strategie didattiche per contrastare e prevenire la dispersione scolastica e promuovere il benessere**, pp. 203-217

Antonio Ascione, Ilenia Amati, **La strada dell'educazione al movimento per contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa**, pp. 218-241

Valentina Pappalardo; Donatella Rangoni, **I finanziamenti della Legge 440 destinati ai CPIA: le scelte dei dirigenti scolastici per il contrasto alla dispersione scolastica**, pp. 242-266

ESPERIENZE E CASI DI STUDIO

Paolo Bianchini, Giulia Guglielmini, **Nuovi modelli di leadership e contrasto alla dispersione: il ruolo dei DS e la metodologia del Provaci ancora Sam nel contesto territoriale di una grande città**, pp. 267-282

Charlotte Kohlloffel, Alessandro Monchietto, **How to tackle school dropout and promote inclusion: the experience of the city of Turin**, pp. 283-297

Alessandra La Marca, Ylenia Falzone, **Formazione Professionale e lotta alla dispersione scolastica: un caso di studio**, pp. 298-314

Domizia Arrigo, Domenica Maviglia, ***I volti della dispersione scolastica: uno studio di caso a Messina***, pp. 315-327

NOTE E COMMENTI*

Paola Bortoletto, ***Per un approccio sistemico: visione e proposte dell'A.N.D.I.S.***, pp. 328-337

Ornella Campo, Giorgio Cavadi, ***Strutturare modelli organizzativi per la governance preventiva della dispersione scolastica***, pp. 338-353

Stefano Stefanel, ***Agire sulla dispersione scolastica attraverso il tempo del recupero***, pp. 354-367

RELAZIONI A CONVEGNI

Evelina Scaglia, ***Fra compromesso politico e dualismo "carsico": le origini della scuola media unica in Italia***, pp. 368-378

RECENSIONI

G. Bertagna, ***Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale***, Edizioni Studium, Roma 2022, pp. 176 (Riccardo Pagano), pp. 379-382

Moosung Lee, Katina Pollock, Pierre Tulowitzki, ***How School Principals Use Their Time. Implications for School Improvement, Administration and Leadership***, Routledge, London 2021, pp. 254 (Virginia Capriotti), pp. 383-387

* I contributi di questa sezione nascono da riflessioni e/o provocazioni che non hanno pretese scientifiche, ma di stimolo ed incoraggiamento ad un sempre maggior dialogo tra mondo della scuola, della dirigenza scolastica, dell'università e della ricerca. Non sono quindi sottoposti a procedura di referaggio *double blind*.

AA. VV., *Progettare l'outdoor education nella scuola secondaria. Modelli formativi ed esperienze didattiche di scuole outdoor in rete: dall'arcipelago toscano alle Alpi*, Marcianum Press, Venezia 2023, pp. 168 (Paola Garbin), pp. 388-391

Donato Tramuto, *Conquistare i cuori per raggiungere gli obiettivi: la parabola dei nuovi leader*, Rizzoli, Milano 2023 (Valentina Pagliai), pp. 392-393

Tavis D. Jules, Robin Shields, Matthew A. M. Thomas, *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education*, Bloomsbury Publishing, Londra 2021, pp. 500 (Alfonso Marrazzo), pp. 394-398

Alessandra Priore, Antonina Minniti*

Il fenomeno della dispersione scolastica e la modificazione dei repertori pedagogici della scuola

Parole chiave: dispersione scolastica; processi di insegnamento-apprendimento; relazione educativa; formazione degli insegnanti; valutazione.

La dispersione può essere definita come un fenomeno di frantumazione della compattezza del sistema scolastico nella sua funzione di accompagnamento dei soggetti in formazione, che necessita di essere analizzato ed affrontato secondo un approccio sistemico e multifattoriale.

La ricerca educativa si sta indirizzando verso la definizione di modelli di prevenzione che riguardano i primi gradi di istruzione e che basano le proprie azioni sull'ipotesi che una ristrutturazione degli ambienti, delle esperienze di apprendimento e dei processi di valutazione possa favorire, già nella fasi più precoci, una riduzione delle disuguaglianze e l'acquisizione di quella capacità di imparare ad imparare che si pone alla base del rapporto che ogni alunno stabilisce con la conoscenza.

L'articolo propone una riflessione su alcuni aspetti salienti che pongono in connessione la qualità dell'esperienza scolastica con la scelta di abbandonare la scuola; tra questi in particolare l'attenzione e la cura per la natura dei discenti nei processi di apprendimento e di valutazione.

Keywords: *early school leavers; teaching-learning processes; educational relationship; teachers education; evaluation.*

Early school leavers can be defined as a phenomenon of fragmentation of the compactness of the school system in its function of accompanying the subjects in education, which needs to be analyzed and addressed according to a systemic and multifactorial approach.

Educational research is moving towards the definition of prevention models which concern the first levels of education and which base their actions on the hypothesis that a restructuring of environments, learning experiences and evaluation processes can encourage, already in the phases earlier, a reduction in inequalities and the acquisition of that ability to learn to learn which is the basis of the relationship that each student establishes with knowledge.

*Alessandra Priore, Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria.

Antonina Minniti, Tutor coordinatore del tirocinio presso il CdLM in Scienze della formazione primaria - Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria; formatore su Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria - Ordinanza 172/2020- docenti formati Indire.

L'articolo, pur se concertato insieme dalle autrici, è da attribuire come segue: il primo, il secondo e il quarto paragrafo ad Alessandra Priore, il terzo ad Antonina Minniti.

The article proposes a reflection on some salient aspects that connect the quality of the school experience with the choice to abandon school; among these in particular the attention and care for the nature of the learners in the learning and evaluation processes.

Introduzione

La funzione principale di un sistema di istruzione riguarda in modo sostanziale la formazione di capitale umano; come riportato nel Regolamento dell'Autonomia Scolastica (d.p.r. 275/1999, art. 1) tale funzione è assolta mediante la “progettazione e realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo”. Quest’ultimo, peraltro costruito complesso in termini di definizione e di misurazione, si configura come un obiettivo prioritario della scuola, ma anche come una cornice nella quale provare ad interpretare i suoi “fallimenti”. Come sostiene Ellerani¹ il tema del successo formativo, affrontato in maniera propulsiva nel periodo dell'autonomia scolastica, assume oggi nuove prospettive di significato al cospetto di emergenze che sfidano in modo incisivo il sistema di istruzione, come nel caso del fenomeno dell'abbandono e della dispersione scolastica. Inteso nella sua accezione più ampia, il problema riguarda “la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani”², ma anche la frequenza passiva, le basse performance e l'accumulo di ritardi, come espressione di un sintomo nevralgico da incorniciarsi nell'ambito della più estesa crisi educativa che caratterizza le attuali società occidentali. Proprio in rapporto al tema delle nuove marginalità e della giustizia sociale, la scuola manifesta ancora adattamenti problematici che mostrano una frantumazione della sua compattezza nella funzione di accompagnamento dei soggetti in formazione; bisogna, tuttavia, tener presente che si tratta di fenomeni di natura multifattoriale che chiamano in causa aspetti individuali, socio-culturali ed economici, oltre che educativo-formativi.

Il sistema di istruzione fa parte di una società in rapido mutamento, che imponendo nuovi modi di apprendere e di insegnare, spinge anche verso

¹ P. Ellerani, *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 11.

² Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. Documento di Studio e di proposta, Roma 2022.

la modificazione dei repertori pedagogici della scuola³, chiamata ad essere adattiva, innovativa ed abile nel rispondere efficacemente agli emergenti bisogni dei discenti. È in una cornice più ampia, ossia quella di una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva⁴, che va collocato il processo di uscita precoce degli studenti dal sistema scolastico ed il tentativo di arginamento messo in atto dai Paesi dell'UE. Come si afferma nel Rapporto della Commissione Europea del 2014⁵ “l'abbandono precoce rappresenta una sfida complessa a livello individuale, nazionale ed europeo [...] Per affrontare questa situazione è fondamentale riconoscere che, se all'apparenza l'abbandono precoce è un problema che riguarda i sistemi di istruzione e di formazione, le sue cause primarie sono da ricercare in contesti sociali e politici più ampi”. Prendendo in considerazione la serie storica dei dati sulla dispersione a livello europeo, si può sicuramente notare un leggero calo delle percentuali di ELET (*Early leaver from education and training*), ossia l'indicatore statistico utilizzato nelle analisi comparative, riferibile alla percentuale di popolazione tra i 18 e i 24 anni che non possiede un titolo di istruzione secondaria superiore oppure una qualifica professionale e/o che non è coinvolto in percorsi scolastici o altre attività formative. Le politiche europee puntano ad una ulteriore riduzione dei tassi per consentire ad un maggior numero di giovani di concludere il percorso della scuola secondaria di secondo grado⁶; il Consiglio Europeo del 19 febbraio del 2021 ha definito, infatti, come obiettivo per il 2030 l'abbassamento sotto il 9% della quota di coloro che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione.

Per quanto riguarda, invece, gli indicatori individuati in sede europea, l'inclusione viene posta come una garanzia per l'accessibilità all'istruzione di popolazioni studentesche diverse; tra gli obiettivi da raggiungere per il 2030 si afferma, inoltre, che “i sistemi di istruzione e formazione dovrebbero diventare più efficienti, flessibili, resilienti, a prova di futuro e attraenti, in grado di raggiungere un corpo di studenti e un'offerta più diversificata”⁷.

Tenendo in considerazione i numerosi fattori interconnessi che possono portare al disimpegno dei giovani studenti, sembrerebbe che l'efficacia

³ R. Farrell., C. Sugrue, Sustainable Teaching in an Uncertain World: Pedagogical Continuities, Un-Precedented Challenges, in M. J. Hernandez-Serrano (ed.), *Teacher Education in the 21st Century - Emerging Skills for a Changing World*, Intech Open, 2021.

⁴ European Commission, *Comunicazione della Commissione, Europa 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Luxembourg 2010.

⁵ European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: strategie, politiche e misure*. Rapporto Eurydice e Cedefop, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Luxembourg 2014.

⁶ European Commission/EACEA/Eurydice, *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2022: Overview of major reforms since 2015*. Eurydice background report: Publications Office of the European Union, Luxembourg 2022.

⁷ *Ibidem*.

delle azioni sia fortemente connessa ad alcune variabili ascrivibili, tra gli altri, all'ampiezza dell'approccio⁸, alla professionalità degli insegnanti, ai processi di orientamento, alla costruzione di reti territoriali⁹ ed alla precocità degli interventi¹⁰.

Dati tali presupposti, non è possibile esimersi da una riflessione più profonda sulla natura dei processi di insegnamento-apprendimento, sulla qualità delle relazioni che si costruiscono a scuola e su come queste possono acutizzare quelle fragilità che inducono uno studente a rinunciare ad apprendere¹¹. Se la scuola vuole affrontare al meglio il problema della dispersione non può più ricercarne le cause esclusivamente fuori se stessa. Bisogna ammettere in modo implacabile che alle volte è lei stessa a creare "esclusi", a disperdere le risorse dell'umano, ad esempio legittimando competizioni che inducono alcuni ad abbandonare nella paura di perdere o di essere superati dagli altri. A tal proposito, è oramai risaputo che le caratteristiche del sistema educativo (monitoraggio precoce, bocciature, proposta di educazione vocazionale) rappresentano delle variabili di contesto che incidono fortemente sul fenomeno della dispersione¹². Tuttavia, la questione centrale non riguarda l'interrogazione sulle cause e sulle responsabilità, quanto piuttosto in senso più generale il modo in cui la scuola intende proporsi come rilevante e significativo contesto di vita per le giovani generazioni. Come accoglie, contiene, valorizza e motiva rappresenta un fatto dirimente; se la scuola è per gli studenti qualcosa che accade, che capita o al contrario viene ad essere integrata nell'esperienza di vita generale è da considerarsi un interesse prioritario.

A partire da tali premesse il presente articolo si pone l'obiettivo di riflettere su alcuni aspetti salienti che pongono in connessione la qualità dell'esperienza scolastica con la scelta di abbandonare la scuola; tra questi in particolare l'attenzione e la cura per la natura dei discenti nei processi di apprendimento e di valutazione.

Sono, dunque imparo. Perché apprendere a scuola?

⁸ European Commission, Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico.

⁹ Save the Children, *Linee Guida - Costruire Reti Territoriali per il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, Roma 2022.

¹⁰ European Commission / EACEA / Eurydice, 2022, *op. cit.*

¹¹ A. Priore, Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola, in «*Civitas Educationis*», 6, 2, 2017, pp. 173-184.

¹² K. De Witte, I. Nicaise, J. Lavrijsen, G. Van Landeghem, C. Lamote, J. Van Damme, The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries, in «*European Journal of Education*», 48(3), 2013, pp. 331-345.

La dispersione scolastica rappresenta il ritratto di solitudini, di insegnanti affaticati, di ragazzi dispersi, di famiglie di fronte alle loro difficoltà. Il complesso e sfuggente fenomeno della dispersione scolastica impone l'uso di molteplici prospettive interpretative che solo insieme possono favorire la comprensione e la costruzione di modelli di azione sempre più efficaci.

In tale cornice ribadire e chiarire gli obiettivi della scuola, sebbene scontati, può rappresentare un importante punto di partenza. Se, come propone Frabboni¹³, l'attenzione della scuola è da porsi da una parte sugli "oggetti" dell'apprendimento (la cultura) e dall'altra sui "soggetti" che apprendono (la natura dei discenti), sicuramente possiamo affermare che la crisi educativa del nostro tempo impone un differente equilibrio tra le parti. Nell'ambito del postulato dialettico, la scuola ha sicuramente più spesso spostato il baricentro a favore degli oggetti, curandosi un po' meno dei suoi "soggetti", proponendo modelli pedagogici, soprattutto nell'ultimo decennio, fortemente spinti sul versante della *learnification*¹⁴. Si pensi all'attuale predominanza del paradigma della quantificazione degli apprendimenti e della cultura del risultato e a come essi orientino le pratiche dell'insegnamento stabilendo standard, indicatori e programmazioni, che però poco hanno a che fare con il prendersi cura dei soggetti che apprendono. In altri termini, il dilemma riguarda il peso da assegnare alle cose da imparare/quante ne impariamo oppure alle persone che imparano. L'integrazione tra questi due aspetti, soggetti e cultura, non può essere valutata in modo oggettivo, così come non si può supporre che il successo formativo sia svincolato da come i protagonisti vivono la relazione con i saperi. Come suggerisce Vegetti Finzi¹⁵ "da quando la scuola non svolge più un'evidente funzione di promozione sociale, non costituisce un privilegio ma un obbligo, richiede che la sua frequenza sia motivata"; si intende richiamare, pertanto, la centralità del tema della motivazione dei discenti, non solo concepita in relazione ai processi di apprendimento, ma prioritariamente come spinta alla formazione, alla modificazione di sé, a mantenere il passo con la propria esistenza. Come dimostrato da uno studio longitudinale, sono proprio la motivazione intrinseca, il senso di autoefficacia e il supporto percepito i predittori più significativi dell'abbandono scolastico¹⁶.

¹³ F. Frabboni, *La scuola comprensiva. Riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa*, Erickson, Trento 2015.

¹⁴ G. J. J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Roma 2022.

¹⁵ S. Vegetti Finzi, Prefazione, in M. Lancini, *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente (9-14)*, FrancoAngeli, Milano 2006.

¹⁶ F. Alivernini, F. Lucidi, Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study, in «*The Journal of Educational Research*», 104:4, 2011, pp. 241-252.

Il tema si intreccia chiaramente con quello dell'identità, la cui sfida è affrontata soprattutto tra i banchi, dove i discenti costruiscono un'immagine di se stessi e della propria capacità di farcela dentro e fuori la scuola; però l'incontro con il Sé in tale contesto è mediato dalla relazione con i saperi, con chi li propone e come li propone. Nell'ambito della complessità dell'esperienza dell'imparare, tali componenti vengono spesso sottovalutate, come dimostrato dalla narrative inquiry realizzata da Clandinin, Caine e Steeves¹⁷ sull'esperienza di coloro che abbandonano la scuola, soprattutto relativamente al potere che possono esercitare sulla costruzione di approcci alla vita, di modelli relazionali, di chiusure o aperture al mondo. Essere responsiva sul piano dei bisogni identitari equivale per la scuola al mettere in primo piano l'essere e solo dopo l'imparare, in quanto la motivazione ad apprendere diventa intrinseca solo se lo studente riconosce se stesso e il suo valore: sono, dunque *imparo*.

Allora se l'investimento deve essere sui soggetti e sulle loro qualità, non si può non tenere in debito conto come e quanto l'utenza scolastica sia cambiata. Cosa vuol dire oggi essere uno studente? Perché dovrebbe voler apprendere a scuola?

Gli studenti non sono più quelli per i quali il sistema educativo di un tempo è stato progettato: “pensano e processano informazioni in maniera differente dai loro predecessori, sono più veloci, preferiscono processi paralleli e multi-task, accessi random come l'ipertesto, aspetti grafici piuttosto che testuali, funzionano meglio quando sono collegati in rete e se ricevono gratificazioni istantanee e ricompense frequenti”¹⁸. Perché, con tutte le occasioni per apprendere ed anche così facilmente, uno studente dovrebbe scegliere di apprendere a scuola? Ed ancora come suggerisce Meirieu¹⁹ “perché apprendere quando è sufficiente formarsi in pochi istanti all'uso intuitivo di questi docili servitori che ruotano onnipotente la punta delle nostre dita per farci accedere a tutti i saperi del mondo al ritmo frenetico degli algoritmi e dei social network?” Non è sicuramente facile trovare delle risposte, visti i vertiginosi cambiamenti cui siamo tutti sottoposti quotidianamente; ma vista la radicale pluralizzazione delle forme della conoscenza, l'adeguamento dei caratteri della scuola implica il dover fare i conti con una generale sfiducia verso la formazione, con la rinuncia ad apprendere nei modi tradizionali, alle quali si aggiunge quella fisiologica oppositività nei confronti della scuola che gli

¹⁷ D.J. Clandinin, P. Steeves, V. Caine, *Composing lives in transition: A narrative inquiry into the experiences of early school leavers* (Eds), Emerald Group Publishing Limited, UK, 2013.

¹⁸ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*. From *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001, p. 2.

¹⁹ P. Meirieu, *Quale educazione per salvare la democrazia? Dalla libertà di pensare alla costruzione di un mondo comune*, Armando Editore, Roma 2023, p. 43.

adolescenti maturano come risposta al compito evolutivo di provare a “separarsi”. È dovere della scuola riconoscere e valorizzare tali cambiamenti; provare ad offrire un modello di formazione che sia attrattivo e confacente alle reali esperienze di vita riducendo al minimo il senso di estraneità degli studenti; in altri termini, le prerogative esclusive della scuola ed i bisogni dei discenti devono subire un maggiore avvicendamento. La conoscenza profonda dello studente si configura, infatti, come un aspetto saliente di quel processo di valorizzazione ed ampliamento del potenziale che può rappresentare in prospettiva longitudinale un elemento di promozione dell’“attaccamento” all’esperienza scolastica e una base per la costruzione di una relazione “sicura” con l’apprendimento.

Allora ritornando al tema della dispersione scolastica e, dunque, alle strategie che possono aiutare a “tenere dentro” la scuola, viene in primo piano la funzione adulta che essa può svolgere nella vita di un adolescente e la sua capacità di essere generativa. Tale funzione si iscrive nell’ambito delle competenze orientative degli insegnanti²⁰ che, come figure adulte di riferimento, sono chiamate ad impegnarsi in una intenzionale educazione alla scelta, da intendersi come aspetto vitale del progetto formativo. I principi guida di una didattica che voglia definirsi realmente orientativa e non “dispersiva” attengono alla cura della relazione educativa nell’ambito della quale i processi di apprendimento si realizzano e divengono strumenti per indirizzare in maniera consapevole i giovani verso il futuro, per preparare alla sfida del cambiamento e della ricerca continua di sé.

Nel quadro della riflessione pedagogica sulla dispersione scolastica, la professionalità degli insegnanti merita una particolare attenzione innanzitutto in riferimento alla necessità di una formazione all’insegnamento più chiaramente incentrata su un profilo culturale e professionale caratterizzato dalla trasversalità delle competenze²¹. Coinvolgere, negoziare contenuti e modalità, bilanciare poteri e responsabilità, permettere agli studenti di divenire decisori consapevoli dei propri processi di apprendimento²², ma anche farli partecipare ai

²⁰ Si vedano tra gli altri: Cunti A., Priore A., *Aiutami a scegliere. L’orientamento nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2020; Magni F., Le nuove linee guida per l’orientamento. Una sfida per l’autonomia delle scuole, in «Nuova Secondaria», 5, XL, 2023, pp. 17-21; Mariani A. (a cura di), *L’orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014; OECD, *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*, OECD, Paris 2016.

²¹ Per un approfondimento sul tema si vedano tra gli altri: M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020; G. Bertagna, La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi, in «Nuova Secondaria ricerca», 10, XXXVI, 2019, pp. 16-33.

²² F. Batini, Un panorama lunare: la dispersione scolastica, *RicercAzione*, 15, 1, pp. 19-31.

processi di valutazione²³, come vedremo nel successivo paragrafo, può rappresentare un modo per prevenire ed arginare fenomeni come l'abbandono e la dispersione scolastica, già nei primi ordini di scuola.

Il valore della precocità. Valutare e valutarsi già della scuola primaria

L'Ordinanza Ministeriale n.172 del 4 dicembre del 2020 ha modificato le modalità di formulazione della valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni della scuola primaria. La nuova norma propone un impianto valutativo che supera il voto numerico nella valutazione periodica e finale con l'obiettivo di restituire con la valutazione, i processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti. L'ideale che sottende il progetto formativo della nuova valutazione è la persona, interpretata nelle sue dinamiche con il proprio contesto scolastico, ambientale e familiare, assunto come unità integrale, integrata ed integrante; in accordo con tale visione, la valutazione è proiettata alla progettazione e alla realizzazione di un modello di società in cui tutti possano riconoscersi e sentirsi responsabilizzati, in cui possano esprimere e affermare liberamente la propria identità valoriale nella prospettiva di una scuola che mira a creare modelli sociali più aderenti ai valori della persona in quanto tale.

Lo scopo è quello di costruire un'offerta formativa coerente con quanto descritto all'interno dell'Ordinanza e delle Linee Guida ministeriali, orientata ad una idea progettuale di prevenzione della dispersione scolastica già nei primi anni del ciclo primario di istruzione e, per tali motivi, incentrata su una ristrutturazione degli ambienti, delle esperienze di apprendimento e dei processi di valutazione. Le azioni indicate, se messe in atto già nelle fasi più precoci, possono favorire una riduzione delle disuguaglianze e l'acquisizione di quella capacità di imparare ad imparare che si pone alla base del rapporto che ogni alunno stabilisce con la conoscenza. Nello specifico, il tema della nuova valutazione si lega bene ai concetti preventivi di dispersione scolastica se si considera come opera di ri-progettazione curriculare, intesa e protesa verso il concetto più ampio di "persona" prima che di alunno, considerando, strettamente connesse a questo scopo, la progettazione e la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria verso una prospettiva indirizzata alla scuola secondaria di primo grado a garanzia di continuità educativa e

²³ Si vedano tra gli altri: M. Fedeli, V. Grion, D. Frison, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2016; S. Pastore, *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*, Utet, Torino 2019.

sociale. Viene così individuata una strada da percorrere verso la prevenzione della dispersione scolastica nella stessa Ordinanza Ministeriale, che concepisce la progettazione e la valutazione in un'ottica "circolare" rivolta alla persona nella sua soggettività. Recepire ed applicare tale cambiamento comporta un'approfondita comprensione non solo della *ratio* valutativa, ma anche delle tematiche congiunte e della loro stretta connessione con una precisa strategia educativa (ben lontana da una pratica didattica fondata e/o ancorata alla "trasmissività"), i cui elementi fondanti riguardano i risvolti motivazionali degli alunni in una scuola aperta a tutti. La valutazione nella sua funzione formativa si configura come strumento insostituibile per la costruzione di strategie didattiche e diviene uno strumento fondamentale per sostenere la motivazione al continuo miglioramento, per il successo formativo²⁴.

Le disposizioni legislative dettate dal Parlamento nella primavera del 2020, l'Ordinanza Ministeriale n. 172 e le Linee Guida che descrivono fattivamente l'applicazione nella scuola primaria, hanno posto dirigenti, docenti e famiglie di fronte ad un nuovo modo di pensare alla valutazione, non solo abolendo i voti decimali, questo in una prospettiva formativa o formatrice²⁵, ma soprattutto allargando i confini della realtà scolastica in direzione inclusiva.

Quando la valutazione è formativa non classifica con un numero sterile, non sanziona con un giudizio frettoloso che potrebbe mortificare, diviene piuttosto la "circolare" applicazione di strategie didattiche pensate per i gruppi classe, strumento di co-costruzione dei processi cognitivi e meta-cognitivi dei bambini, tale da condurli verso l'autoregolazione dei personali processi di apprendimento.

Agli insegnanti l'Ordinanza chiede di agire partendo dalla soggettività dell'alunno in quanto persona perché solo così è possibile aprire uno scenario nel quale egli stesso, fin da piccolo, possa apparire come tale a se stesso e, dunque, appartenere pienamente anche dal punto di vista sociale. La nuova valutazione tende ad orientare gli insegnanti ad agire non solo verso ciò che è "visibile adesso", nel presente del grado scolastico di riferimento, ma anche verso azioni progettuali e valutativo-

²⁴ M. Piscozzo, S. Stefanel, *La valutazione nella scuola primaria. Obiettivi, curricula, scelte*, UTET Università, Torino 2022.

²⁵ Si vedano tra gli altri: F. Batini, M. Guerra, *Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. Una revisione sistematica*, in «*Pedagogia più Didattica*», Vol. 6, n. 2, 2020, pp. 78-93; G. Bertagna, *Valutare tutti. Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Editrice La Scuola Brescia, 2004; P. Ellerani, M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare. Per una pedagogia della valutazione scolastica*, Erickson, Trento 2013; R. Maragliano, B. Vertecchi, *La valutazione nella scuola di base*, Editori Riuniti, Roma 1978; E. Nigris, G. Agrusti (a cura), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Pearson, Milano 2021; R. Trincherò, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2016; B. Vertecchi, *Valutazione formativa*, Loescher, Torino 1976.

formative che consentono di vedere ciò che non è immediatamente visibile, in una formazione continua e permanente dello studente.

La presenza a scuola di situazioni di disagio "visibili ora e/o... ora per allora", richiede interventi sul gruppo mirati alla gestione delle relazioni e all'accoglienza dell'altro, interventi specifici basati sull'osservazione e sulle competenze nell'ottica dei processi del singolo nell'ambito del gruppo classe. L'eterogeneità dell'utenza all'interno delle classi pone in primo piano il bisogno di gestire problematiche e conflitti che spesso ripropongono fenomeni stereotipati e pregiudizi, o che possono approdare al bullismo. In particolare, non va trascurato il caso "dei soggetti che restano invisibili" per i quali, la norma stessa chiede tra le righe che siano presi in carico dalla scuola in modo attento attraverso l'osservazione continua, per evitare sfuggenti situazioni di apparente "normalità" che, invece, potrebbero trasformarsi in abbandono della scuola in ogni sua forma. A volte i contesti della formazione propongono un modello selettivo ed emarginante nei confronti di chi sembra in apparenza disporre di minori talenti da spendere; tale condizione escludente, espressione di un mascherato desiderio della scuola di "fare a meno" di chi resta indietro, si può configurare come un possibile presupposto alla dispersione o come un'aggravante in situazioni di disagio. È utile operare sul gruppo e affinché questo si proponga come un modello di comunità aperto in cui ciascuno si senta valorizzato. Proprio con la finalità di intercettare ed agire sulle situazioni di disagio e di abbandono in maniera intersistemica, l'Ordinanza apre ad una maggiore possibilità di comunicazione continua, chiara, dettagliata e osservabile dell'alunno con la famiglia. L'ottica partecipativa promossa dall'Ordinanza mira ad avvicinare i genitori alla scuola, sostenendo la loro piena consapevolezza sul valore del loro coinvolgimento e sul ruolo che la famiglia insieme alla scuola può svolgere nel processo educativo del bambino. Valutare con la *ratio* della norma significa "perdere tempo" per guadagnarne sul piano della qualità dei vissuti e delle relazioni.

Le difficoltà che i discenti possono vivere a scuola sono molto eterogenee, e altrettanto complesse e diversificate possono essere le strategie per affrontarle; si possono presentare problemi legati al rapporto con gli stessi insegnanti, all'inserimento in classe, al rapporto con lo studio, all'adattamento alle regole scolastiche. In questo senso, il caposaldo della valutazione formativa, ossia l'osservazione sistematica, si configurarsi come un modo efficace per conoscere e riconoscere l'alunno e progettare interventi educativo-didattici mirati. In questa cornice, la valutazione si presenta come un momento che può aiutare il discente ad acquisire maggiore consapevolezza rispetto ai suoi talenti e ai suoi obiettivi

attraverso feedback chiari e semplici, attraverso descrizioni che raccontano chi è e che non fanno dell'errore una sanzione. La modalità dialogica della valutazione risponde anche all'esigenza di indicare al bambino uno spazio, un tempo e un modo per chiedere aiuto.

Le modalità delineate nell'ambito della valutazione delineano un preciso processo di *self-empowerment* del discente volto allo sviluppo e al rafforzamento della percezione delle possibilità di essere e di fare, di utilizzare le proprie risorse in un'interazione positiva con l'ambiente circostante²⁶. L'applicazione dei principi formativi della valutazione nella scuola primaria segue, infatti, alcune linee di orientamento dell'*empowerment*: aggiungere, ampliare piuttosto che cambiare; passare dall'ottica singolare a quella plurale; guardare alle risorse ancor prima di avere problemi; apprendere dall'osservazione e dalla descrizione dei successi e degli insuccessi.

Più nello specifico, il modello della valutazione formativa *self-empowerment* si articola nelle seguenti fasi:

- attivazione del desiderio;
- individuazione della pensabilità positiva;
- individuazione di nuove risorse;
- attuazione di una possibilità alternativa d'essere e d'agire.

Nella realtà riformista dei processi fondanti del sistema di istruzione, la valutazione formativa è l'anima evidente di una scuola chiamata sì a promuovere fin dalla scuola primaria l'alfabetizzazione strumentale e culturale degli alunni, ma anche a garantire loro un equilibrio personale in prospettiva olistica e *lifelong*. A tal proposito, nel documento elaborato dall'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza²⁷ sul tema della dispersione scolastica si afferma che “garantire la riuscita scolastica si configura così come un'azione di giustizia sociale, non basta far entrare i bambini a scuola, la riuscita scolastica è, prima che un esito, un lungo processo che ha a che fare con sfide significative riguardanti la crescita umana nel suo complesso e sin dai primissimi giorni di vita, il contesto familiare e sociale, i processi e i contesti dell'apprendimento e dell'insegnamento, considerati nella loro diversità, come nel loro insieme. Occuparsi di dispersione vuol dire occuparsi dei bambini sin dai primi anni di vita, considerarli in prospettiva evolutiva, per osservare tutto l'arco della crescita, nei diversi contesti dove essa prende forma, ossia tenere ugualmente in primo piano il contesto familiare, scolastico, dalla scuola dell'infanzia fino all'ingresso all'università”. Un ruolo significativo è giocato, quindi, dall'organizzazione del sistema scolastico e dalla qualità

²⁶ M. Bruscazioni, *La società negata*, Franco Angeli, Milano 1994.

²⁷ Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022, op. cit.

dell'offerta formativa attraverso un meccanismo "circolare", nel quale la valutazione non può e non deve più rappresentare il momento finale del percorso scolastico; all'inverso, essa è da intendersi ed applicarsi come dispositivo educativo per la crescita democratica dei discenti. La finalità formativa ed educativa della valutazione, come indicato dalle norme, deve concorrere al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo dei discenti, documentare lo sviluppo dell'identità personale e promuovere l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze. "L'ottica è quella della valutazione per l'apprendimento, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato"²⁸.

La valutazione così, si identifica come valutazione per l'apprendimento, cioè strategia educativa che ha la finalità di attribuire valore ai processi che scaturiscono dalle evidenze messe in atto dagli alunni motivandoli a mettere in gioco tutte le potenzialità. L'idea è che la valutazione si comporti come una strategia didattica, un mezzo e non il colpo di coda finale della progettazione in prospettiva del risultato, tale da modulare (emarginandole) le difficoltà dei discenti prima che esplodano nell'abbandono della scuola a qualsiasi titolo (implicito o esplicito). Biesta²⁹ definisce la valutazione educativa "un processo che consente di pervenire a giudizi di valore, emessi sulla distanza tra il livello degli apprendimenti osservato e quello auspicato, in grado di fornire indicazioni utili per la riduzione di tale distanza". Bisogna "osservare", dunque, e non "sommare" gli apprendimenti; la riforma del sistema valutativo mira proprio a superare il concetto di misura come fattore di qualità³⁰. La valutazione così concepita è pensata in direzione dell'alunno ed ha lo scopo di aiutarlo a capire come ha operato e come può migliorare. In questo senso, l'uso del feedback³¹ risulta molto efficace sul piano della metacognizione: incoraggia, dimostra senza giudicare, aiuta a sviluppare la riflessione, fornisce suggerimenti su come migliorare.

Uno degli elementi di svolta della valutazione concerne l'adozione di un curriculum valutativo, attraverso il quale sostanzialmente la scuola sceglie

²⁸ MIUR, Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020, *Formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria LINEE GUIDA*.

²⁹ G. J. J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Roma 2022.

³⁰ E. Nigris, G. Agrusti (a cura), 2021, op. cit.

³¹ Per un approfondimento sul concetto di feedback si veda: J. Hattie, S. Clarke, *Visible Learning: Feedback*, Routledge, London 2018.

quali attività, quali progetti, quali contenuti valutare. In questo caso, si possono espandere le variazioni progettuali e condurre la progettualità dentro una valutazione curriculare di taglio civico; la valutazione dell'educazione civica, infatti, potrebbe, per esempio, aprire la strada ad una vera didattica trasversale e una valutazione realmente collegiale anche negli altri cicli di istruzione avviando interessanti processi di valutazione attraverso l'osservazione. Tutto questo porta verso un indirizzo chiaro di conduzione della valutazione per obiettivi anche nella scuola secondaria di primo grado, in quanto logico elemento finale del primo ciclo, e in quella di secondo grado (in cui alcune scuole già operano in via sperimentale). Puntare su una valutazione di questo tipo vuol dire orientarsi verso il potenziamento delle competenze di base attraverso un rafforzamento e un raccordo con le competenze in verticale con la scuola secondaria di primo grado. Il curriculum valutativo si presenta, nella sua dimensione di circolarità e verticalità, come un valido strumento di prevenzione della dispersione scolastica, capace di garantire un lavoro in continuità - dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado - attraverso l'utilizzo di classi-ponte. La continuità didattica tra i diversi ordini di scuola si configura, in definitiva, come un requisito essenziale per un'azione educativa attenta ai bisogni degli alunni.

Conclusioni

La scuola e gli insegnanti sono costretti a fare i conti con la rinuncia ad apprendere e devono molto impegnarsi per indurre gli studenti a scegliere di crescere.

Sostenere chi apprende presuppone il sostenere chi insegna a superare approcci che richiedono ai discenti di “conformarsi”, piuttosto che formarsi: è così che la scuola disperde o rende inadatti al suo “format”.

La riforma della valutazione è un'occasione per promuovere una vera cultura del cambiamento dei sistemi scolastici, proponendo attenzione ai processi, ascolto, dialogo e narrazione di sé.

È fuorviante ridurre le interpretazioni dei fenomeni che accadano a scuola alla lettura dei risultati di apprendimento e al raggiungimento degli standard di competenza, poiché il rischio è di tener fuori dalle proprie prospettive i percorsi esistenziali e loro deviazioni. Il completamento dei percorsi di studio, come dimostrato dai risultati empirici analizzati e discussi da un'interessante revisione sistematica sul tema della dispersione scolastica, sono strettamente connessi a costrutti di natura socio-relazionale, come il clima scolastico, e alle condizioni che

contribuiscono a creare un ambiente in cui lo studente possa sentirsi riconosciuto e al “sicuro”³².

I processi educativi si reggono su ineludibili tensioni e poche certezze e come afferma Meirieu³³ “l’adulto deve sia rappresentare l’autorità necessaria al suo imperativo dovere di trasmissione, sia accettare gli imprevisti di una relazione che agisce per tentativi di fronte a colui o colei che si incontra e su cui si ha responsabilità [...] Per questa ragione, probabilmente l’educatore, ancor più di altri, è restio a formulare grandi sintesi esaustive [...] sa che la relazione educativa, nella sua complessità, va sempre oltre la descrizione che ne può fare, sa che è impossibile rinchiudere del tutto l’azione educativa in una struttura concettuale [...] si tratta di una felice condanna”. Per tali motivi, l’inquadramento sul versante tecnico del set delle conoscenze e delle competenze che un insegnante deve possedere, tipico di una prospettiva tradizionale e oramai superata, viene ad integrarsi ad istanze che vanno ben oltre la semplice padronanza di saperi e di tecniche didattiche. A conferma di ciò, le ultime indagini TALIS³⁴ hanno evidenziato che i reali bisogni formativi dei docenti, proprio a parere di questi ultimi, si concentrino proprio sulle competenze connesse alla gestione della classe e alle dinamiche relazionali; a questo si aggiunge che i docenti si percepiscono maggiormente inadeguati in aree di intervento decisive, ossia le misure di prevenzione e di contrasto alla dispersione e l’orientamento alle scelte.

In accordo con tali evidenze, la formazione all’insegnamento invoca l’apprendimento tanto di conoscenze professionali quanto di conoscenze personali fondamentali nel fronteggiamento delle tensioni a cui si accennava prima. Le forme di disarmonia tra le aspettative e le convinzioni, tra le teorie e le pratiche richiedono agli insegnanti di attivarsi sul piano di una riconciliazione critica, volta a sciogliere i dilemmi ed agire riflessivamente sulla propria identità professionale.

Riconoscere l’altro, le sue particolarità presuppone *in primis* un lavoro sulla propria identità in funzione di una circolarità dei processi motivazionali che nel contesto scolastico si prefigurano come prerequisito per mettere al centro la vita con i suoi progetti.

La dispersione scolastica in questa prospettiva si presenta come un indicatore dello stato di malessere dei discenti, e allo stesso tempo della capacità della scuola di orientare i percorsi di vita proponendo un’idea positiva di futuro. In altri termini, viene chiamata in causa la capacità dei

³² B. Kutsyuruba, D.A. Klinger, A. Hussain, Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature, in « Rev Educ», 3, 2015, pp. 103-135.

³³ P. Meirieu, *Quale educazione per salvare la democrazia? Dalla libertà di pensare alla costruzione di un mondo comune*, 2023, p. 36, op. cit.

³⁴ OECD, *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD, 2019; OECD, *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*, OECD, 2016.

sistemi di istruzione di reagire alla crisi educativa, che in linea generale riguarda nella sua dimensione permanente il conflitto tra le generazioni e in quella epocale la morte del padre. Se da una parte si presenta una pressione al rinnovamento del rapporto educativo, dall'altra bisogna fare i conti con uno smarrimento delle figure adulte impegnate a loro volta a crescere e, dunque, in difficoltà a far crescere l'altro.

In conclusione, l'adeguamento dei caratteri della scuola in funzione delle particolarità delle generazioni che forma deve necessariamente transitare attraverso la riscoperta del potenziale profondamente educativo e trasformativo dell'insegnamento e di chi insegna; per non disperdere un insegnante deve "accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo adulto"³⁵.

Bibliografia

- Alivernini F., Lucidi F., Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study, in «*The Journal of Educational Research*», 104:4,2011, pp. 241-252.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di Studio e di proposta*, Roma 2022.
- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020;
- Batini F., *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, in «*Ricercazione*», 15, 1, pp. 19-31.
- Batini F., Guerra M., Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. Una revisione sistematica, in «*Pedagogia più Didattica*», Vol. 6, n. 2, 2020, pp. 78-93.
- Bertagna G., *Valutare tutti. Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Editrice La Scuola Brescia, 2004.
- Bertagna G., La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi, in «*Nuova Secondaria ricerca*», 10, XXXVI, 2019, pp. 16-33.
- Biesta G. J. J., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Roma 2022.
- Bruscaglioni M., *La società negata*, Franco Angeli, Milano 1994.
- Clandinin D.J., Steeves P., Caine V. (Eds.), *Composing lives in transition: A narrative inquiry into the experiences of early school leavers*, Emerald Group Publishing Limited, UK, 2013.
- Cunti A., Priore A., *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2020.

³⁵ G. J. J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, 2022, p. XVII, op. cit.

- De Witte K., Nicaise I., Lavrijsen J., Van Landeghem G., Lamote C., Van Damme J., The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries, in «*European Journal of Education*», 48(3), 2013, pp. 331-345.
- Ellerani P., *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Ellerani P., Zanchin M.R., *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare. Per una pedagogia della valutazione scolastica*, Erickson, Trento 2013.
- European Commission, *Comunicazione della Commissione, Europa 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Luxembourg 2010.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: strategie, politiche e misure. Rapporto Eurydice e Cedefop*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Luxembourg 2014.
- European Commission/EACEA/Eurydice, *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2022: Overview of major reforms since 2015. Eurydice background report: Publications Office of the European Union*, Luxembourg 2022.
- Farrell R., Sugrue C., *Sustainable Teaching in an Uncertain World: Pedagogical Continuities, Un-Precedented Challenges*, in M. J. Hernandez-Serrano (ed.), *Teacher Education in the 21st Century - Emerging Skills for a Changing World*, Intech Open, 2021.
- Fedeli M., Grion V., Frison D., *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2016.
- Frabboni F., *La scuola comprensiva. Riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa*, Erickson, Trento 2015.
- Hattie J., Clarke S., *Visible Learning: Feedback*, Routledge, London 2018.
- Kutsyruba B., Klinger D.A., Hussain A., *Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature*, in «*Rev Educ*», 3, 2015, pp. 103-135.
- Magni F., *Le nuove linee guida per l'orientamento. Una sfida per l'autonomia delle scuole*, in «*Nuova Secondaria*», 5, XL, 2023, pp. 17-21.
- Mariani A. (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014.
- Maragliano R., Vertecchi B., *La valutazione nella scuola di base*, Editori Riuniti, Roma 1978.
- Meirieu P., *Quale educazione per salvare la democrazia? Dalla libertà di pensare alla costruzione di un mondo comune*, Armando Editore, Roma 2023.
- MIUR, *Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020, Formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria LINEE GUIDA*.
- Nigris E., G. (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Pearson, Milano 2021.
- OECD, *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD, 2019.

- OECD, *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*, OECD, Paris 2016.
- Pastore S., *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*, Utet, Torino 2019.
- Piscozzo M., Stefanel S., *La valutazione nella scuola primaria. Obiettivi, curricoli, scelte*, UTET Università, Torino 2022.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001, p. 2.
- Priore A., *Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola*, in «Civitas Educationis», 6, 2, 2017, pp. 173-184.
- Save the Children, *Linee Guida - Costruire Reti Territoriali per il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, Roma 2022.
- Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Vegetti Finzi S., *Prefazione*, in M. Lancini, *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente (9-14)*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Vertecchi B., *Valutazione formativa*, Loescher, Torino 1976.