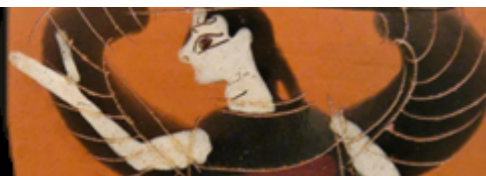


MeTis

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions



ANNO V - Numero 1 - 06/2015

“L’EDUCAZIONE AI TEMPI DELLA CRISI”. RICOSTRUIRE UN’IDEA DI FUTURO NELLA SOCIETA’ DEL DISINCANTO

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com
www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall’ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d’Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D’Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

Parafrasando il titolo di un celebre romanzo (*L’amore ai tempi del colera*) di Gabriel Garcia Márquez, questo numero della rivista intende riflettere su uno degli aspetti più problematici della società contemporanea: quello cioè della rinuncia a progettare il futuro, schiacciati su di un presente che non si riesce neanche a vivere pienamente e consapevolmente, perché voracemente inghiottito da una velocità fine a se stessa.

In una pubblicazione del 2008 intitolata *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*, Bauman raffigura il tempo della modernità come un insieme di punti sparsi che non indicano alcuna traiettoria futura ma invitano a vivere momento per momento, senza consentire progetti, desideri, sogni da realizzare ma “occasioni” da consumare secondo una logica che motiva solo a godere dell’effimera possibilità dell’ora, vivendo nella dimensione del momentaneo come forma di protezione dall’angoscia di una vita priva di prospettive.

La defuturizzazione è figlia della cultura dell’effimero e le vittime privilegiate sono soprattutto i giovani a cui, invece, dovrebbe appartenere – quasi costitutivamente – la dimensione del futuro. I giovani *sono* il futuro: il loro futuro personale ma anche quello della società cui appartengono e che deve poter e saper riprogettarsi insieme a loro e attraverso di loro.

La stagnazione in un “presente onnipresente”, più subito che vissuto, ingigantisce gli aspetti più deleteri di una crisi generalizzata, materiale e immateriale, con cui si è soliti identificare la società contemporanea: si parla di crisi economica, finanziaria, politica, sociale, ma anche di crisi valoriale ed educativa, cogliendo del termine solo la sua accezione negativa (che peraltro pare abbia preso il sopravvento soltanto nel secondo Novecento) rispetto al significato in positivo di trasformazione, di cambiamento, quindi anche di evoluzione e di emancipazione.

Questo numero, quindi, richiama l’attenzione sulle possibilità e sulle capacità che il sapere pedagogico, e le scienze umano-sociali in generale, hanno di *educare a costruire futuro*, con uno sguardo preferenziale alle giovani generazioni: perché sappiano ri-apprendere a sognare, a sperare, a progettare una vita proiettata verso il futuro.

Com’è giusto che sia.



INDICE - TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE - EDITORIAL

di Isabella Loiodice

Educare a costruire il futuro al di là del “presente onnipotente”, p. 5

INTERVENTI - ARGUMENTS

di Roberto Albarea

La nostalgia del futuro: mantenere l'instabile all'insegna della sostenibilità, p. 7

SAGGI - ESSAYS

di Michele Corsi

The adults are the problem of the young. Pedagogical itineraries and educational emergencies, p. 16

di Antonia Cunti, Alessandra Priore, Sergio Bellantonio

Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto, p. 26

di Lorena Milani

Transdisciplinarietà come progetto politico. La crisi sociale come crisi culturale e di senso, p. 41

di Maria Grazia Riva

Previous generations have already “eaten” everything. Some reflections about contemporary social anxiety in the step University-World of work, p. 49

di Maria Vinella

Sindrome da iper-visione. Lo stress percettivo degli immaginari giovanili, p. 63

di Vasco D'Agnesse

Progetto e possibilità in Heidegger: la radicale apertura dell'educazione come sfida al nichilismo, p. 73

di Giuliano Franceschini

Crisi e formazione: dai mutamenti del sistema produttivo al rinnovamento dei sistemi formativi, p. 82

di Catia Giacconi

Young people with disability: educational challenges for new inclusive spaces, p. 91

di Marco Milella

Esplorare il possibile per costruire il futuro, p. 103

di Furio Pesci

Un futuro liquido per giovani postmoderni?, p. 114

di Marco Piccinno

Insegnare la scienza per formare la persona. Per una didattica orientata al futuro, p. 123

di Stefano Polenta

Defuturizzazione e fragilità del sé. Essere attori del proprio progetto di vita, p. 133

di Massimiliano Stramaglia

Gli adolescenti e la grande rete. Opportunità e livelli di comunicazione, p. 153

di Gabriella Armenise

Verso una pedagogia che consenta all'umanità “nuova” di “abitare il disincanto”, p. 163

di Micaela Castiglioni

È ancora possibile educare e formare nell'età adulta?, p. 172

di Matteo Cornacchia

L'educazione di fronte alla crisi: dal rischio di vederla scomparire alla necessità di doverla riaffermare, p. 178

di Claudio Crivellari

Scuola e agenzie educative nell'età della crisi, p. 186

Daniela Dato

Pedagogia della domanda e “crisis skills”, p. 191

di Daniela De Leo

Educare a costruire il futuro: tra filosofia e pedagogia, p. 200

di Barbara De Serio

Quando il corpo cambia, la mente cambia: suggerimenti di lettura a partire da alcune considerazioni montessoriane, p. 207

di Tiziana Iaquina

Educare al dolore, p. 216

di Paola Martino

Gli acrobati del disincanto. L'educazione tra ascesi e funambolismo, p. 231

di Marisa Musai

Dalla paura verso il futuro alla ricerca di possibilità: riflessioni pedagogiche per educare l'identità personale, p. 241

di Alessandro Ferrante, Cristina Palmieri

Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista, p. 248

di Monica Parricchi

Educare alla cittadinanza economica, percorsi per una pedagogia del benessere, p. 261

di Micaela Sánchez Martín

Jóvenes, formación y empleo en España, p. 268

di Roberto Travaglini

Educare alla crisi, p. 273

di Federico Zamengo, Nicolò Valenzano

La defuturizzazione e l'egemonia presentista. Il pensiero utopico come risorsa per uscire dalla crisi, p. 279

di Severo Cardone

Orientarsi nella società liquido-moderna. Ripensarsi e riprogettarsi per donare nuove forme e direzioni al futuro, p. 286

di Angela De Piano

Il futuro delle persone con disabilità: quando futuro vuol dire integrazione e autonomia, p. 294

di Tommaso Fratini

Prospettiva temporale, giovinezza e nuovi disagi della civiltà: considerazioni pedagogiche, p. 305

di Francesco Mansolillo

L'orientamento delle giovani generazioni: un'emergenza educativa, p. 316

di Laura Selmo

Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo di crisi, p. 329

EX ORDIUM

di Mattia Baiutti

La competenza interculturale per pensare insieme un futuro possibile, p. 332

di Federica Cirulli

Le opportunità dei percorsi gratuiti per la formazione universitaria in Europa e in Italia: l'Open Education e i MOOC, p. 340

di Viviana De Angelis

Nuove tecnologie, fede e formazione dell'umano, p. 350

di Emanuela Fiorentino

Il senso della temporalità nella società dell'incertezza: il ruolo della scuola, p. 365

di Luca Giuseppe Ingrosso

Dalla crisi delle culture al progetto interculturale. Il "caso" dei Paesi Bassi, p. 370

di Paola Alessia Lampugnani

La sfida pedagogica alla trasformazione culturale, p. 385

di Elisa Maia

L'Aquila: finis terrae. Ripensare il territorio in chiave pedagogica, p. 396

di Valentina Pennazio

Giovani disabili e progetto di vita nella società del disincanto, p. 408

di Claudio Pignalberi

Guardare oltre! Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach, p. 416

di Silvia Corral Robles

La importancia de la competencia emocional en la sociedad educativa actual, p. 426

di Mario Salcuni

Dai MOOC alle recenti forme di consumo collaborativo: nuove sfide della pedagogia in tempi di crisi, p. 437

di Antonello Talarico, Raffaella Belfiore

Progettare il cambiamento: itinerari di autoriflessione sulle prassi educative, p. 444

di Gabriella Vitale

Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro, p. 450

BUONE PRASSI - GOOD PRACTICES

di Maritza del Valle Rodríguez, Gracia González-Gijón, Susana Torio López

Los valores feministas en la obra de Olga Nolla: creación de un modelo axiológico, p. 459

di Giuseppe Annacontini

Studiare all'università. Rappresentazioni e percezioni degli studenti per ripensare il sistema delle missioni, p. 473

di Raffaele Mantegazza

A scuola di politica. Resoconto critico di una esperienza pedagogico-politica, p. 490

di Mariarosaria De Simone

La pratica della mindfulness nella formazione universitaria: un laboratorio di educazione alla responsabilità, p. 494

di Monica Bianchi, Alessia Travaglini

Insegnanti e allievi: due prospettive di ricerca a confronto, p. 518

di Carlo Macale

Parlare del futuro a partire dal sé. Un'esperienza tra i banchi di un Centro di Formazione Professionale, p. 528

di Alessandra Romano

"La riflessione educativa ai tempi della crisi". L'agire educativo come progettualità di apprendimento condiviso per il futuro, p. 541

OPERA PRIMA

di Carmen Colangelo

Diversity Management e diversabilità. Il caso del progetto Equal Meccenate, p. 561

di Silvia Della Posta

Investire nelle competenze digitali per educare al futuro. L'esperienza del Basso Lazio: Aquino, Pontecorvo, Roccasecca, p. 569

RECENSIONI*di Alessandra Altamura*

Pati, L. (a cura di) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola, p. 579

di Giuseppe Annacontini

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci, p. 584

di Sergio Bellantonio

Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli, p. 587

di Marco Brancucci

Pirè, V. (2014). *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*. Roma: Aracne, p. 590

di Enrica Fontani

Brown, S., & Race, P. (1995). *Assess Your Own Teaching Quality*. London: Routledge Falmer, p. 593

di Rosa Gallelli

Rossini, V. (2015). *Educazione e potere, Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini, p. 596

di Luca Giuseppe Ingrosso

Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci, p. 598

di Maria Grazia Lombardi

Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia, p. 603

di Rosaria Pace

Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci, p. 605

di Franca Pinto Minerva

Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Mimesis: Milano, p. 609

di Alessandra Romano

Stollo, M. R. (a cura di) (2014). *Promuovere la "democrazia cognitiva". Scritti in memoria di Bruno Schettini*. Napoli: Luciano, p. 611

di Paolo Serreri

Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università*. Roma: Anicia, p. 615

Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro

di Gabriella Vitale

DOI: 10.12897/01.00094

In questo articolo si presenta il fenomeno del dropout formativo in relazione al rischio di depauperamento delle risorse e della capability to aspire dei ragazzi. La rinuncia al futuro si manifesta come appiattimento sul presente, una mancata progettualità e un restringimento del ventaglio delle scelte. Si discute l'importanza di lavorare sull'agency dei ragazzi come cornice per lo sviluppo delle aspirazioni al futuro, attraverso l'offerta di contesti formativi orientati alla scelta, alla partecipazione e alla *voice*. In questo modo il futuro diviene esercizio di concreta progettualità e verificabile autodefinizione.

This article presents the phenomenon of school dropout in relation to the detriment of resources and capability to aspire of youths. Staying out of the educational system contributes to a progressive vulnerability of young people and perceived incapacity to participate to the development and change and of society.

The exclusion from the education is a cumulative disadvantage that makes marginal young people; the lack of capabilities does not allow to act and bring about change in line with one's values, goals and objectives.

This disadvantage includes the whole spectrum of capabilities but particularly acts on the level of educational aspirations and future employment, because the effect of previous disadvantage operate through the mechanism of lower aspirations in a perverse way: the impossibility to aspire to higher goals can make valuable and desirable a narrow selection of choice.

The article claims that possibility of future is an agency-related ability. The idea of future, outside of its expression into daily exercise, may failure to motivate disadvantaged students in their achievements because they understand that will not change inequalities in their future opportunities. The school can offer students chances to create their personal future (their school and job careers, their future life trajectory) expanding their learnings and valued choices, and enable new opportunities.

Building conditions and situations to express choice, participation and voice of young people, it's a key for the development of aspirations on the future. School can do it.

In this way the future becomes the result of a project in which personal autonomy, self-determination, self-reflection and awareness of limits are experienced.

This virtuous cycle can start a process in other spheres of life and promote the pursuit of objectives of value that go beyond the immediate self well-being, focusing on long-term and inclusive aims, as civic agency, for the future of the entire community.

1. Gli Early School Leavers e le policy educative in Europa

La riduzione della dispersione scolastica e l'innalzamento del grado di istruzione della popolazione sono due temi centrali dell'agenda Europa2020 (Commissione Europea [CE], 2010) che, tra i cinque traguardi da raggiungere entro la fine di questo nuovo decennio, ha indicato la riduzione del tasso di abbandono scolastico dall'attuale 15% al 10% e l'aumento della quota della popolazione di età compresa tra i 30 e i 34 anni che ha completato gli studi superiori dal 31% ad almeno il 40% nel 2020.

In continuità con la Strategia di Lisbona, la nuova agenda rinforza l'idea che una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva sia fondata sulla società della conoscenza e su una cittadinanza attiva che supportino un'economia competitiva ed ecosostenibile. Istruzione, formazione e apprendimento permanente giocano un ruolo chiave nel raggiungimento di almeno due degli altri traguardi indivi-

duati: la diminuzione di almeno 20 milioni di persone che vivono in povertà e l'innalzamento fino al 75% della percentuale delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni con un lavoro.

Vi è la convinzione che il capitale umano, l'insieme di conoscenze, istruzione, informazioni, capacità tecniche acquisite dagli individui in contesti formali, informali e non formali della propria vita, consentono loro di svolgere quelle attività di trasformazioni e creazioni finalizzate al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici sia singoli che collettivi (Gori, 2004).

L'enfasi su questi aspetti ha indirizzato le linee del programma Education and Training 2020 (ET2020, 2009) verso 5 benchmark (livelli di riferimento della performance media europea) a cui gli Stati dell'Unione dovrebbero puntare per il 2020:

- almeno il 95% dei bambini tra i 4 anni e l'età di inizio della scuola primaria dovrebbero partecipare all'istruzione pre-elementare;
- la quota di abbandoni precoci dall'istruzione e formazione dovrebbe essere inferiore al 10%;
- la quota delle persone tra 30 e 34 anni con un titolo a livello terziario dovrebbe essere almeno il 40%;
- una media di almeno il 15% di adulti dovrebbe partecipare alla formazione permanente.

Complessivamente la strategia comunitaria si è focalizzata su alcuni punti chiave: lo spostamento dell'attenzione dal processo di insegnamento al processo di apprendimento; il rafforzamento delle competenze chiave di cittadinanza per tutti i cittadini europei; la focalizzazione sui risultati dell'apprendimento, piuttosto che sui percorsi formali di istruzione e formazione e la possibilità di validazione e riconoscimento delle competenze possedute, a prescindere dalle modalità con cui sono state acquisite.

Inoltre sottolineando la necessità di promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva il Consiglio Europeo (ET2020, 2009) ha affermato che le politiche d'istruzione e formazione di ogni paese devono coinvolgere tutti i cittadini, qualunque sia la loro condizione socioculturale ed economica, lungo tutto l'arco della vita per promuovere competenze professionali, trasversali e interculturali essenziali, che consentano loro una piena partecipazione alla vita democratica del proprio paese.

Questa rinnovata attenzione al fenomeno della dispersione formativa ha portato anche a una sua ridefinizione, alla luce degli studi e delle esperienze di contrasto al fenomeno maturate nei diversi paesi, della quale i punti di maggiore salienza sono:

- l'affermazione che l'abbandono comprende tutte le forme di abbandono dell'istruzione e della formazione prima del completamento dell'istruzione secondaria o dei suoi equivalenti nella formazione professionale;
- la consapevolezza della multifattorialità delle cause di abbandono scolastico, che è il risultato di un processo in cui si intrecciano circostanze individuali, fattori educativi e condizioni socioeconomiche, che si costruisce nel tempo con i fallimenti delle prime esperienze scolastiche via via verso una disaffezione verso il sistema educativo, visto in molti casi lontano dai processi di inserimento nel mondo del lavoro;
- l'individuazione delle strategie di prevenzione, intervento e compensazione quali politiche efficaci di contrasto della dispersione, laddove però si sottolinea che la prevenzione rimane sempre una strategia più efficace della compensazione degli effetti negativi che l'abbandono produce (Commissione Europea, 2011).

2. Oltre la visione corta del capitale umano

I traguardi indicati nei documenti europei sono molto impegnativi per tutti gli Stati Europei e l'Italia è in una situazione fortemente critica. Il fenomeno in questi anni è stato fortemente sottostimato e, a conferma di ciò, studi più recenti (es. Dossier Tuttoscuola, 2014; Checchi, 2014) sono giunti alla conclusione che il tasso di abbandono complessivo in Italia è pari al 30% di ogni coorte di età considerata, cioè il doppio di quanto classificato ufficialmente come Early School Leavers in Italia ed il triplo dell'obiettivo prefissato da Europa 2020.

A ciò si aggiunge che il prolungarsi della crisi economica a partire dal 2008 ha colpito fortemente la fascia giovanile ed ha visto crescere il numero dei giovani NEET, per i quali la fuoriuscita dal sistema formativo e il mancato ingresso nel sistema produttivo vengono stimati come gravi perdite di ricchezza per il paese, nonché un aggravio di spesa per la collettività, in funzione dell'aumento dei costi dovuti alle diverse forme di sussidio che si rendono necessarie (EUROFOND, 2012; ISTAT, 2014).

Affrontare il fenomeno della dispersione formativa in questa prospettiva offre però una visione parziale del costo che questo fenomeno ha per la società e per i ragazzi.

Porre l'accento sulla perdita di capitale umano come forza propulsiva per una florida economia mette in secondo piano come il problema della dispersione formativa si interconnetta in maniera più ampia con la qualità di vita complessiva dei giovani e con la tenuta della società, come discuteremo. Lo stesso argomentare dell'educazione nei termini di formazione del capitale umano offre una visione fuorviante del problema, in quanto esso non si traduce in maniera lineare in ricchezza economica per un paese ne tantomeno per il singolo; l'equivalenza più alta istruzione = più alta occupabilità = economia più competitiva è falsa perché se anche livelli più alti di istruzione comportano una relativa maggiore occupabilità, la mancanza di quest'ultima dipende dal fallimento del mercato del lavoro nel generare una domanda ampia e soddisfacente (Ross & Leathwood, 2013).

Inoltre lo scollamento tra modelli di istruzione e realtà umana e lavorativa è ampio ovunque ed ha alle radici dinamiche complesse e di diversa natura: a) il progresso educativo di un soggetto è spesso irregolare e discontinuo e non procede secondo traiettorie standard, così come gli interessi e le motivazioni che possono cambiare nel tempo; b) non c'è corrispondenza univoca tra i profili di competenze in uscita e il set di competenze richieste dal mondo del lavoro, poiché i requisiti si spostano costantemente; c) l'organizzazione scolastica per cicli progressivi fa da filtro e dunque da tappo nella progressione tra un ciclo e l'altro e i cicli precedenti sono fortemente orientati a quelli successivi (anche per chi non è interessato ad accedere a livelli ulteriori di istruzione); d) si dà per scontato che tutti vogliano studiare per lavorare; e) ed infine viene dato per scontato che la scuola funzioni secondo un modello meritocratico che la realtà smentisce (NESSE, 2010; Lavrijssen, & Nicaise, 2013; Ross, & Leathwood, 2013).

La dispersione scolastica e formativa spesso si accompagna ad altri fenomeni come la marginalità, la devianza, il lavoro precario e non qualificato; essa rappresenta la punta dell'iceberg più evidente di una debolezza che riguarda la globalità della condizione dei giovani, per i quali manca una visione strategica complessiva di investimento delle politiche non solo educative. Gli studi di settore parlano di una complessiva povertà di futuro: la povertà di istruzione e il fallimento dei modelli di istruzione attuali; la debolezza complessiva della spesa per la protezione dell'infanzia e per l'istruzione; la povertà materiale diffusa, soprattutto per le seconde generazioni immigrate (DossierAllarmeInfanzia, 2013; ISFOL, 2013; UNESCO 2015).

In una società che attribuisce alla formazione un valore molto alto, nei termini di strategia economica e sociale, il rischio del mancato successo formativo diventa molto più elevato, poiché coloro che non raggiungono un adeguato livello di formazione sono suscettibili di maggiore marginalizzazione. La ridefinizione delle politiche educative nei termini di welfare educativo, o *learnfare* (1), come sta accadendo, deve allora essere accompagnata da una formazione di qualità per tutti, una formazione che incontri i bisogni, le caratteristiche, i progetti dei giovani e permetta di metterli in campo in un effettiva dimensione di cittadinanza (Margiotta, 2012).

Si tratta cioè di pensare allo sviluppo delle capacità di un soggetto non unicamente nei termini della sua occupabilità ma come fulcro attorno a cui ruota l'inclusione della persona sia nella società che nel mondo del lavoro (Costa, 2012).

Ciò porta a riconsiderare il fenomeno del dropout formativo soprattutto in funzione del rischio di depauperamento delle risorse e delle capacità con cui si accompagna, e l'inattività prolungata (lo stare fuori dal sistema formativo e produttivo) come elemento che contribuisce a una vulnerabilità progressiva dei ragazzi che va a detrimento della stessa percezione di poter partecipare e contribuire al cambiamento e allo sviluppo della società.

3. Adolescenze fragili: la dispersione oltre la dispersione

Gli studi sulla dispersione in Italia di quest'ultimi anni (Colombo, 2010; ISFOL, 2012) mettono in evidenza la criticità che caratterizza il passaggio dalla scuola media inferiore al primo biennio della scuola secondaria, dove tanto gli studenti italiani quanto gli studenti di origine non italiana mostrano percentuali significative di ripetenza, a dimostrazione di una situazione di difficoltà abbastanza uniforme nella penisola per tutta la fascia giovanile. Questi studi indicano anche un ventaglio diversificato del profilo degli allievi a rischio di dispersione: si conferma l'idea del disengagement di una parte degli studenti i quali trovano la scuola noiosa e scarsamente attrattiva, lontana dai propri interessi, non rispondente ai propri bisogni, una zona grigia dove si ritrovano gli indecisi ma anche quelli che potendo sceglierebbero percorsi alternativi di formazione, forme di apprendistato; ci sono poi coloro che abbandonano perché lo studio è in competizione con la maggiore attrattiva di un immediato lavoro, nelle aree maggiormente produttive, e che vedono nel sogno lavoristico una prospettiva immediata più gratificante dello studio; ed infine la rilevanza dei fattori familiari imputabili alle problematiche sociorelazionali e alle condizioni di povertà, soprattutto per le famiglie immigrate e quelle residenti in quartieri a rischio o nelle aree economicamente più disagiate.

Le tipologie di problematiche che questi ragazzi portano con sé sono varie ma alcune sono ricorrenti: basso livello di rendimento scolastico, una scolarità di base mediamente bassa, dovuta ad un sostanziale fallimento negli apprendimenti, anche i più elementari come scrivere e leggere correttamente; una bassa autostima, un vissuto di sconfitta e rimozione della motivazione alla conoscenza, conseguente ai difficili trascorsi scolastici; una distorta immagine di sé, delle proprie risorse e dei limiti, che sfociano in una mancata consapevolezza delle capacità e in comportamenti distruttivi; una penuria di relazioni con i pari e con gli adulti di autorità; l'impossibilità a proiettarsi nel futuro e il disorientamento nella costruzione di un progetto di vita e nell'operare delle scelte.

Se le situazioni più critiche sono quelle riconducibili alla povertà culturale che accompagna condizioni sociali difficili, vi è comunque una difficoltà generalizzata di stare a scuola ed apprendervi, una crisi dei modelli educativi e delle famiglie, l'emergere di una nuova condizione di adolescenti, narcisisti e fragili, sollecitati costantemente da un modello del consumo, a cui tendono, senza mezzi, alla costante ricerca di gratificazione e affermazione di sé, incapaci di tollerare le frustrazioni e il lutto della sconfitta (Pietropolli & Charmet, 2008; Cambi, 2008).

Quello che gli studi sui giovani ci restituiscono, drop-out e non, è una dispersione che va oltre la dispersione scolastica in senso stretto, il venire meno di una rete di significazione di senso del proprio agire in una dimensione storica e situata, dove il proprio esserci è interconnesso a quello degli altri secondo gradi di complessità differenti.

Il futuro fondato sulla certezza dell'idea di progressione, di spazi definiti per l'individuo e per la comunità, è venuto meno con il passaggio a una seconda modernità, i cui segni caratterizzanti sono l'insicurezza, l'incertezza e la caduta di ogni confine; questa nuova condizione vede gli individui, costretti a condizioni di vita individualizzate, rivolgere verso di sé l'investimento progettuale e gli sforzi di significazione del proprio esistere nel tentativo di sopravvivere (Beck, 2000).

La crisi attuale ha ulteriormente accentuato la crisi della modernità di cui Beck parla ed ha trasformato nei giovani l'incertezza del futuro in paura di quest'ultimo: al futuro non si aspira, semmai si fugge.

La rinuncia al futuro dei ragazzi si manifesta come appiattimento sul presente, una focalizzazione all'immediato, dilatato all'infinito e funzionale a rinviare le scelte determinate dall'insicurezza o dalla mancata progettualità; un vissuto di precarietà costante e di emergenza continua, rafforzato dalla velocità e dalla estemporaneità delle comunicazioni mediante i media, che finiscono con l'essere la tela che regge la frammentarietà del vissuto personale, scollegato da una dotazione di senso e da un tendere valoriale che sostenga l'impegno personale e civile (La Marca, 2011).

La soddisfazione dell'immediato è realizzata attraverso un investimento sui beni di consumo ai quali non si è disposti a rinunciare anche di fronte alle ristrettezze imposte dalla crisi, rispetto ad altri investimenti che implicano il procrastinare della realizzazione immediata dei desideri;

l'investimento in formazione e cultura sono le prime rinunce a cui si è disposti, mentre il possesso di accessori e le spese per il tempo libero rimangono irrinunciabili (IPSOS, 2013).

Se da un lato viene rivendicato e ricondotto a sé stessi il diritto e la gestione personale delle scelte e delle decisioni, quel rivolgersi verso di sé l'investimento progettuale e di significazione del proprio esistere, dall'altro il passaggio dalla dimensione volitiva a quella attuativa lascia un vuoto: quello del non sapere/potere concretamente trasformare in capacità di agire ciò che i compiti complessivi di sviluppo richiedono (Besozzi, 2009). Potremmo in tal senso riassumere la condizione dei giovani come un'individualizzazione senza capacitazione.

4. Pensare il futuro vs capacitare il futuro

Sul piano formativo l'assenza di futuro, reale e percepito, si aggancia a una fragilità quando non a una assenza di motivazione all'investimento verso la propria formazione, non più ancorata a una progettualità tanto nei termini di motivazione intrinseca che di accomodamento alle richieste esterne. Il successo formativo è in stretta relazione con la comprensione dei benefici futuri dell'apprendimento presente da parte dei ragazzi, più che le abilità cognitive ed intellettuali (Zimbardo, & Boyd, 1999; Simons, Dewitte & Vansteenkiste, 2004). L'orientamento al futuro nei primi anni delle scuole superiori agisce come forza che consente ai ragazzi di rimanere ancorati al sistema scolastico e indirettamente ne influenza i risultati (Peetsma, & Van Der Veen, 2011).

Gli obiettivi futuri a cui i ragazzi danno valore li aiuterebbero a rendere rilevante ciò che essi fanno nel presente e li sosterrrebbe di fronte alle difficoltà incontrate. Educare al futuro, nel senso di aiutare i ragazzi a comprendere il ruolo strumentale di ciò che si fa nel presente in funzione dei propri scopi futuri, ed anche aiutarli ad immaginare un futuro, ha una funzione educativa rilevante (Mc Irney, 2004).

Formare al futuro diviene strategico di fronte alla criticità del contesto e alla perdita di prospettiva che attraversa la nostra contemporaneità; i risvolti individuali di un orientamento al futuro, come atteggiamento psicologico della persona, non possono essere ignorati.

Ma il futuro, in chiave pedagogica, non può limitarsi a questo.

Il fenomeno della dispersione formativa aiuta meglio a capire questo aspetto.

Amartya Sen (2001) ha ampiamente argomentato come le disuguaglianze si esprimono nella impossibilità di agire e perseguire la vita che un individuo ha ragione di apprezzare. L'esclusione dall'educazione dei ragazzi, sotto questa lente, può essere letta come uno svantaggio cumulativo che rende marginali e si accompagna a e amplifica una povertà di quelle capabilities che permettono di scegliere come vivere la propria vita, quelle capacità che stanno alla base della libertà di agire e scegliere.

Lo svantaggio cumulativo riguarda ampiamente tutto lo spettro delle capacità ma in particolar modo agisce sul piano delle aspirazioni educative e del futuro lavoro, laddove il restringimento di queste ultime si traduce in termini di preferenze adattive verso il basso, le quali sono frutto di una dinamica perversa in cui la percezione dell'impossibilità di aspirare ad obiettivi più alti può rendere apprezzabile e soddisfacente obiettivi molto limitati (Burchardt, 2009).

Quando si guarda alle categorie maggiormente vulnerabili, quando cioè siamo di fronte al drop out frutto di ineguaglianze sociali e opportunità reali mancate, lavorare sull'aspetto immaginifico dell'educare al futuro è necessario ma non sufficiente, poiché i ragazzi percepiscono lo iato esistente tra ciò e le discriminazioni a cui andranno incontro in termini di future opportunità (Phalet, Andriessen, & Lens, 2004).

Ciò si traduce nella ripetitività di percorsi formativi per chi è ai margini della formazione secondo copioni esistenziali in cui non vi è scelta né possibilità di aspirare a un futuro e in cui l'apparente 'libertà di' scegliere determinate percorsi formativi e professionali (un esempio per tutti le figure di parrucchiera ed estetista) è piuttosto una mancanza di 'libertà da' (Pirozzi, & Rossi Doria, 2010).

La capacità di aspirare, la capability to aspire (Appadurai, 2011) si esprime a ridosso della materialità concreta dell'esistenza di questi ragazzi e si misura con i vincoli materiali, con le regole e i con-

testi con i quali ogni giorno essi vengono a contatto. Appadurai sottolinea che l'espressione della capacità di aspirare permette l'ancoraggio dell'immaginazione, di quell'immaginare il futuro che altrimenti rimane un vuoto esercizio: lavorare sulle aspirazioni al futuro si può ancorando queste alla possibilità di azione, inserendole cioè nella cornice dell'agency (2) delle persone.

Costruire il futuro in questa prospettiva non è qualcosa che rimanda a una dimensione temporale lontana e indefinita, tanto difficile da immaginare quanto da realizzare in termini individuali e sociali, quanto piuttosto un esercizio di progettualità verificabile, in cui l'ideazione e la volizione, come spinte propulsive all'agire, trovino un terreno fertile nella sperimentazione concreta dell'autodeterminazione.

Di fronte all'incertezza del futuro e alla precarietà del presente le proprie capacità di fare e di autodeterminarsi diventano ancoraggio contro la deriva e sostengono processi di resilienza (Pavoncello, Di Giuseppe, Aprile & Paoletti, 2013).

Lo sviluppo di competenze che consentono ad ognuno di costruire una propria progettualità e di porre in essere un processo di *riflessività trasformativa consapevole* sulla messa in opera di questa progettualità apre a nuovi spazi interpretativi di sé e del mondo e fonda la capacità di autodeterminarsi (Costa, 2014).

Quale formazione può allora consentire l'ancoraggio alla realtà? Una formazione il cui fulcro ruoti intorno alla progettazione e la realizzazione di esperienze di apprendimento che diano significato alla propria azione, che connettano i saperi in una dimensione produttiva, in cui ragazzi si trovino a confrontarsi con sfide, limiti, che richiedono adattamento e capacità inventiva, che consentano lo sviluppo di una consapevolezza riflessiva e la concretezza di un agire autonomo finalizzato.

“La competenza ad agire può essere definita come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che non è ancora data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto ha a disposizione; creare e dare inizio a qualcosa di nuovo; ricostruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione personale” (Costa, 2012, p.91-92).

La scuola può offrire ai ragazzi la possibilità di capacitare il proprio personale futuro (la carriera personale, la propria traiettoria di vita futura) permettendo lo sviluppo di un'agency formativa che supporti i propri apprendimenti ed anche le scelte di carriera, perché esse siano aperte alle opportunità. Con i ragazzi che vanno incontro al drop-out formativo l'attenzione va anche rivolta a che queste scelte non rimangano asfittiche, chiuse nella determinazione di quelle preferenze adattive, frutto di una vulnerabilità corrosiva a cui le condizioni di svantaggio e il rischio di fallimenti a cui vanno incontro li espone. È necessario con loro esaminare ciò che sanno fare, ciò che credono di saper fare, le loro aspirazioni e prospettive future e la conoscenza-consapevolezza che essi hanno delle reali opportunità che gli sono offerte. Si tratta cioè di partire dall'idea che l'agency, che è alla base della costruzione del proprio futuro, non è un elemento dato, ma è una competenza che si alimenta nell'esercizio e che il compito di un sistema formativo è quello di far emergere quelle barriere che impediscono la reale partecipazione al processo formativo (Galliot, & Graham, 2014).

Solo in questo modo si capacita il futuro dei ragazzi.

Questo accade se si offre lo spazio per la messa in gioco delle risorse, in un contesto organizzato e orientato alla scelta e alla partecipazione, che consenta loro di esprimersi secondo le proprie diversità e abilità, che dia l'opportunità di venire coinvolti nel progettare corsi, attività di studio, condivisione dei criteri di valutazione, e che li alleni a portare a termine progetti e lavori nella condivisione di obiettivi e scopi con gli altri (Ellerani, 2013).

Ma accade soprattutto se a questi ragazzi è offerta una possibilità di esprimere la propria voce.

In questo modo la scuola può anche essere la fucina per capacitare il futuro condiviso (la qualità delle relazioni sociali, il futuro della comunità), per assumere un ruolo decisivo ed essere uno spazio inclusivo per contribuire al cambiamento sociale e per sentirsi partecipi ai processi di rinnovamento nei diversi settori (Conferenza europea dei giovani, 2014).

La partecipazione può essere cioè finalizzata alla realizzazione nel qui ed ora, in cui lo spazio per un'assunzione di responsabilità e di potere decisionale diviene l'occasione di riscatto da una margi-

nalità sociale ed educativa, ma può connettersi allo sviluppo del senso di responsabilità sociale, e in tal senso divenire risorsa per l'esistenza di una comunità.

I processi partecipativi innescano cambiamenti profondi nei giovani, qualunque siano le loro condizioni di partenza, e consentono di fare quel salto qualitativo secondo cui si perseguono obiettivi di valore che vanno al di là del proprio immediato benessere.

In questo è possibile modificare la propria prospettiva del tempo futuro ed anche innestare la propria agency su una prospettiva di impegno sociale che guardi al futuro della comunità e alle conseguenze delle proprie azioni non più solo per sé ma, come nella metafora del piantare un albero d'olivo di cui non si vedranno i frutti, connesso alla sopravvivenza della comunità oltre il limite temporale della propria esistenza (Morselli, 2013).

5. Conclusioni

Nello spazio della capacità di scelta di un ragazzo una scelta agentiva è possibile solo se e quando quel ragazzo ha l'opportunità di scegliere tra più futuri realizzabili, se crede che questi futuri siano possibili per lui, se sa o comprende i passaggi necessari per realizzare un determinato futuro, se ha sviluppato quelle abilità e competenze necessarie a proseguire un percorso di studi, a creare un progetto di vita.

La formazione può contribuire allo sviluppo di questo processo quando si garantiscono ambienti di apprendimento capacitanti. Anche se le sue condizioni si possono costruire lentamente e negli anni, il fenomeno del dropping out si concentra drammaticamente nei primi due anni della scuola media superiore e mostra in questa fascia il suo anello maggiormente debole.

Per i giovani adolescenti che si affacciano in un mondo complesso e contraddittorio che non offre futuro e certezza, la formazione superiore dovrebbe assicurare e rendere effettivi dispositivi dove sperimentare opportunità reali che consentono di misurarsi, rafforzando il proprio senso di agency, e di poter agire in senso trasformativo sulla realtà, per sentirsi parte integrante del processo di formazione della conoscenza e dello sviluppo produttivo (Margiotta, 2014).

L'allarme generato dalla dispersione, che le statistiche in successione sugli ESL e gli studi ci mostrano sempre più ampio e indefinito (quanto è ampia la categoria dei NEET e fin dove si estende?) rimandano la necessità di un cambiamento paradigmatico che attraversi tutta la società nel suo rapporto con i giovani, e non solo quando la scuola li ha definitivamente perduti.

Paradossalmente i giovani sono allo stesso tempo fonte di preoccupazione e di rimozione collettiva da parte della società. Sono considerati abbastanza grandi da doversi assumere il carico e la responsabilità di sostenere la propria formazione e sostenere la società della conoscenza, ma allo stesso tempo le loro richieste di autonomia e di potere decisionale vengono trattati istituzionalmente e nei media come fenomeni sovversivi.

Ma fino a quando negli spazi di costruzione del futuro non avranno pieno diritto i detentori di questo stesso futuro, non ci sarà il futuro ma anche lo spazio del presente rimane molto limitato.

Note

(1) Il termine *learnfare* è mutuato dai contesti anglosassoni, dove fa riferimento ai programmi di reinserimento scolastico per quei giovani che ricevono una forma di contribuzione se frequentano la scuola e completano gli studi. Nell'accezione di Margiotta il *learnfare* in chiave europea può essere ampliato da questa sua accezione per essere sviluppato come *welfare attivo* e *abilitante*, fondato sull'idea di formazione come diritto individuale, che consenta a tutti di raggiungere il possesso di quelle capacità di accesso alla partecipazione attiva alla società, attraverso dispositivi che garantiscano tanto i diritti di accesso che di successo, nonché la libertà sostanziale di scelta nei percorsi formativi (Margiotta, 2012, p.136).

(2) L'agency, a cui Appadurai si richiama in continuità con il pensiero di Sen a cui fa esplicito riferimento nei suoi scritti, è quella capacità che consente agli individui di agire in maniera congruente

con i propri valori, una capacità multidimensionale e contestuale, definita in relazione agli obiettivi che un individuo valuta o ha ragione di valutare (Sen, 1985; Alkire, 2008).

Bibliografia

- Appadurai, A., (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano:et al Edizioni.
- Beck, U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Besozzi, E. (2009). *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Roma: Carocci
- Burchardt, T., (2009). Agency goals, adaptation and capability sets. In *Journal of Human Development and Capabilities: A multidisciplinary Journal for People-Centered Development*. 10:1,3-19. Disponibile in: <http://dx.doi.org/10.1080/14649880802675044>(ultimo accesso marzo 2015)
- Checchi, D. (2014). Qual è la misura corretta dell'abbandono scolastico? in (a cura di) D. Checchi *LOST Dispersione Scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore*. disponibile in <http://chechi.economia.unimi.it/pdf/89.pdf> (ultimo accesso febbraio 2015).
- Commissione Europea (2010). *Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva..* Bruxelles. disponibile in: <http://ec.europa.eu/eu2020/targets/eu-targets/index.it.htm> (ultimo accesso febbraio 2015).
- Commissione Europea (2011). *La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020*. Com (2011) 18def, Bruxelles. Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu> (ultimo accesso marzo 2015).
- Conferenza Europea dei Giovani (2014). *Joint Recommendations on Young people's access to rights for youth autonomy*. Roma 13-16 Ottobre 2014. disponibile in:www.it2014youth.eu (ultimo accesso gennaio 2015).
- DossierAllarmeInfanzia, (2013). *L'isola che non ci sarà*. Save the Children Italia Onlus. Disponibile in: www.savethechildren.it (ultimo accesso gennaio 2015).
- Dossier Tutto Scuola, (2014). *Dossier Dispersione nella Scuola Secondaria Superiore Statale*. Roma. Disponibile in: www.tuttoscuola.com/dossier-dispersione/ (ultimo accesso marzo 2015).
- Ellerani, P. (2013). *Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach*. *Formazione & Insegnamento*, XI – 4 – 2013. Lecce:PensaMultimedia.
- ET 2020, *Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su ET 2020) (2009/C 119/02). Bruxelles. disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu/> (ultimo accesso gennaio 2015).
- Eurofound, (2012). *Needs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxemburg. Disponibile in: www.eurofound.europa.eu (ultimo accesso febbraio 2015).
- Galliott, N., & Graham, L.J. (2014). A question of agency: applying Sen's theory of human capability to the concept of secondary school student career choice. *International Journal of Research & Method in Education*, vol.37, n.3, 270-284
- Gori, E., (2004). *L'investimento in capitale umano attraverso l'Istruzione*. In Vittadini, G. (a cura di). *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*. Milano: Guerini e Associati.
- Ipsos, (2013). *Le paure per il futuro dei ragazzi e genitori italiani*. Report finale, Save the Children Onlus.
- Istat, 2014. *Il valore monetario dello stock di capitale umano in Italia. Anni 1998-2008*. Roma. disponibile in: www.istat.it (ultimo accesso gennaio 2015).
- Isfol, (2013). *Adolescenze fragili: quali interventi possibili*. (a cura di) Bartoli G., Pedrulla R. disponibile in: www.isfol.it. (ultimo accesso marzo 2015).
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2013). *Parental background and early school leaving*. In *Research paper SSL/2013.06/1.1*. Steunpunt Studie-en Schoolloopbanen. Leuven.
- La Marca, A., (2011). *La "Generazione Y": giovani indecisi che sognano trionfi e vivono tra reale e virtuale*. Dossier. *Studium Educationis*. Anno XII, 73-96. Lecce:PensaMultimedia.

- Leone, L. (2011). *Forme in trasformazione della partecipazione. Rapporto di ricerca sui processi partecipativi dei giovani e sui loro effetti*. disponibile in: www.arciragazzi.it. (ultimo accesso febbraio 2015).
- Margiotta, U. (2012). Educazione e formazione dopo la crisi del welfare, in Baldacci, M., Frabboni, F., & Margiotta, U. *Longlife/Longwide Learning, Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2014). Un pensiero strategico per dar forma alla scuola secondaria superiore. *Scuola Democratica*. n.1/2014. Bologna:Il Mulino.
- McInerney, D.M. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 141-151. Springer:US.
- Morselli, D. (2013). The olive tree effect: future time perspective when future is uncertain. *Culture & Psychology*, 19(3) (305–322). Standford University: SAGE Publications.
- NESSE, MIND THE GAP Education inequality across EU regions, Report 2012, European Union, disponibile in: www.nesse.fr/nesse/activities/reports (ultimo accesso gennaio 2015).
- Pavoncello, D., Di Giuseppe, T., Aprile, V., & Paoletti, P. (2013). Giovani tra speranza, fiducia e progettualità. *Orientamenti Pedagogici*. vol. 60, n. 3/2013 (591-609). Trento:Erickson.
- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, vol.16, 59-89. Springer:US.
- Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, free time and academic achievement. *Learning and Instruction*, vol. 21, 481-494. Cambridge: University of Cambridge.
- Pirozzi, S., Rossi Doria, M. (2010). Socievolezza e agency. *Sociologia del lavoro*, vol. 120, 80-104. Milano:FrancoAngeli.
- Ross, A., & Leathwood, C. (2013). Problematising the issue of early school leaving in the european context. *European Journal of Education*. vol. 48, n. 3. Richard Desjardins: Jean Gordon and Janet Looney.
- Sen, A. (2001). *Sviluppo e libertà*. Milano: Feltrinelli.
- UNESCO, (2015). *Education for All Global Monitoring Report*. disponibile in: <https://en.unesco.org/> (ultimo accesso marzo 2015).