



QUADERNI DI ORIENTAMENTO

ORIENTAMENTO E SCUOLA

- LE COMPETENZE CONTRO LA DISPERSIONE SCOLASTICA
- CAPPUCETTO ROSSO E LA COSTRUZIONE DEL SIGNIFICATO
- LE MASCHERE DELLA PSICOLOGIA SCOLASTICA
- STRATEGIE EFFICACI COL METODO FEUERSTEIN
- L'INDECISIONE SCOLASTICO-PROFESSIONALE

SPAZIO APERTO

- I CLICHÉ DEL MULTICULTURALISMO

Trentatré

33

IN QUESTO NUMERO

EDITORIALE

A Maria Luisa Pombeni, in ricordo di un cammino comune

Redazione 5

Piero Vattovani6

ORIENTAMENTO E SCUOLA

Il valore delle competenze per contrastare la dispersione scolastica

Fiorino Tessaro 10

La costruzione del significato attraverso la narrazione

Federico Batini24

Le maschere della psicologia. Considerazioni sulla figura dello psicologo scolastico

Tiziana Magro, Eva Bassanese .34

Feuerstein: come una buona teoria può diventare una strategia efficace di intervento

Jael Kopciowski 48

L'indecisione scolastico-professionale. Analisi degli strumenti per l'orientamento

Eva Pertoldi.....66

SPAZIO APERTO

I cliché del multiculturalismo

Davide Zoletto 78

INFORMA

Un'esperienza di laboratorio per alunni a rischio dispersione all'Istituto comprensivo "Divisione Julia" di Trieste

Tiziana Bevilacqua 82

Attività laboratoriali in "Rete"

Carmela De Caro..... 90

LIBRI

"L'ospite inquietante" di U. Galimberti

Laura Ustulin..... 94

IL VALORE DELLE COMPETENZE

PER CONTRASTARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA

Fiorino Tessaro

I percorso del disagio scolastico se non viene adeguatamente affrontato si ramifica in intrecci di negatività, in cui spesso è impossibile differenziare le cause e gli effetti

INTRODUZIONE

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e dinamico, che comprende fattori di ordine sociale, culturale, economico in continua trasformazione e che si abbatte nel contesto scolastico e formativo, provocando abbandoni, ritardi, interruzioni dei processi formativi, rallentamenti e uscite anticipate dal sistema scolastico. È un fenomeno che necessita di modelli interpretativi sistemici e multifattoriali che consentano di definire tale complessità, di azioni di ricerca, di valutazione e di monitoraggio che controllino l'evoluzione, le varietà e le mutazioni dei processi di dispersione.

È un fenomeno camaleontico a forte rischio di devianza sociale e culturale: di qui l'urgenza di strumenti e di linee di orientamento per la realizzazione di efficaci politiche formative e sociali e di adeguati interventi educativi e didattici.

La lotta contro l'esclusione e la dispersione deve iniziare dalla conoscenza dei motivi psicologici e sociali dell'abbandono; molti sono gli studi che indagano gli aspetti cognitivi, emotivi e affettivi del disagio e tentano di delineare forme d'intervento per il recupero delle difficoltà di apprendimento e di inserimento sociale degli adolescenti e dei giovani. Da oltre vent'anni stu-

di e progetti inerenti lo "star bene vs disagio a scuola" si sono moltiplicati ed hanno contribuito alla definizione di una serie di fattori sociali ed individuali che possono determinare il disagio.

Ciò che accomuna questi studi è la considerazione che la scuola non sia in grado di rispondere adeguatamente al disagio scolastico, producendo nuove modalità di dispersione. Oggi per un verso si assiste alla tendenza ad estendere la definizione di disabilità a tutti quei soggetti che presentano una qualche forma di disagio, con la conseguente necessità del supporto di insegnanti specializzati e, per altro verso, è manifesto il fenomeno della selezione differita, ovvero della bocciatura rinviata ai successivi gradi di scolarità.

Tra i fattori che determinano il disagio scolastico possiamo ritrovare:

- fattori socioeconomici e socioculturali;
- caratteristiche proprie dell'istituzione scolastica (appiattimento delle proposte didattiche che non valorizzano le individualità; mancato rispetto, nella stesura dei programmi, dello sviluppo delle strutture mentali; difficoltà di transizione da un ciclo all'altro...);
- dinamiche familiari;
- fattori individuali legati all'adolescenza, ma non solo.



Tutti questi fattori concorrono alla formazione del disagio scolastico entrando in gioco reciprocamente e con vario peso. Alcuni studiosi sostengono che il concetto di disagio scolastico deve essere tenuto distinto da altri concetti connessi, come quelli di disagio psicologico, disagio sociale o disagio adolescenziale. Pur riconoscendo le profonde interconnessioni esistenti tra tutte queste forme di disagio, quello scolastico è definito come uno specifico fenomeno che nasce dall'incontro fra ragazzo e scuola, dal processo dialettico fra le richieste dell'istituzione scolastica e la risposta dell'alunno (Baldaro Verde, 1989). Per disagio scolastico, Mancini e Gabrielli (1998) intendono: "Uno stato emotivo non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo, che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali che non permettono al soggetto di vi-

vere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità affettive e relazionali".¹

Per la comprensione globale del fenomeno rappresentiamo il quadro dei fattori che determinano il disagio e la dispersione in alcune schede di sintesi:

1. Fattori riconducibili alla famiglia
2. Fattori riconducibili alla scuola
3. Fattori riconducibili al contesto sociale
4. Fattori di origine interna al soggetto.

COME SI MANIFESTA IL DISAGIO A SCUOLA

I primi sintomi di disagio emergono con difficoltà di apprendimento: gli allievi manifestano spesso una discrepanza tra il potenziale cognitivo stimato e le modalità di funzionamento a livello di apprendimento



Sul Lago Maggiore
olio su tela, 1933

scolastico (Cornoldi, Soresi 1980). Questi soggetti, in altri termini, manifesterebbero capacità e potenzialità normali: le difficoltà di apprendimento dipenderebbero da uno scarso utilizzo delle proprie risorse cognitive, riconducibili a cause diverse, a seconda delle diverse scuole di pensiero.

Il disagio scolastico evidenzia spesso anche deficit motivazionali, che però non vanno confusi con la situazione di difficoltà di apprendimento. È vero che gli studenti con deficit di apprendimento fanno registrare spesso anche bassi livelli motivazionali, ma negli studenti con sola difficoltà di apprendimento la motivazione aumenta quando

Il disagio si può manifestare infine con difficoltà relazionali, per lo più con fenomeni di aggressività, di tipo fisico o verbale rivolti a compagni e insegnanti, oggetti e strutture, e di iperattività col bisogno continuo di muoversi, incapacità di portare a termine compiti o esperimenti comuni, iperimpulsività, passaggio repentino da un interesse ad un altro, distrazioni continue provocate da qualsiasi stimolo incostante, stato di continua ricerca di "qualche altra cosa", scarsa capacità di inibizione dei propri impulsi.

DAL DISAGIO ALLA DISPERSIONE

Il percorso del disagio scolastico se non viene adeguatamente affrontato si ramifica in intrecci di negatività, in cui spesso è impossibile differenziare le cause e gli effetti:

Disagio dello studente: definito come forma diffusa di "sofferenza, come malessere, senso di frustrazione, angoscia, apatia, nausea verso la realtà circostante, rassegnazione".

Disagio dell'insegnante: derivante dalla distanza tra il reale e l'ideale e da fattori di contesto quali le relazioni interpersonali, i risultati che si ottengono, le condizioni di lavoro, l'organizzazione scolastica.

Disagio della famiglia: conseguente al disagio del figlio, che può portare la famiglia ad allontanarsi dalla scuola per evitare ulteriori frustrazioni sociali.

Frustrazione intellettuale: intesa come mortificazione del potenziale cognitivo in rapporto alla riuscita scolastica.

Devianza sociale: riferita ad un certo modo d'agire o di essere difforme dagli standard socialmente ammessi e accettati.

Dispersione culturale: situazione tipica di reale marginalità in quanto esclude il soggetto dalla possibilità di darsi gli strumenti culturali ne-



Ferreria
olio su tela, 1928

l'apprendimento migliora. Tutto ciò non si verifica nelle situazioni in cui il deficit motivazionale è riconducibile ad altre cause come lo svantaggio socio-culturale, il comportamento dei docenti, le metodologie d'insegnamento, le dinamiche della classe.



cessari per un adeguato inserimento nella società.

Dispersione del potenziale produttivo: dissipazione dei talenti personali con la mancata maturazione delle competenze.

Dispersione dell'efficacia degli interventi didattici: inadeguatezza dell'offerta formativa, mancata personalizzazione dei curricula, uniformità metodologica, vetustà di contenuti, processi e linguaggi.

INSEGNARE PER COMPETENZE, APPRENDERE PER PADRONANZE

Se molteplici sono i fattori interrelati che determinano la dispersione scolastica, molteplici sono le risposte di soluzione al problema. In ambito scolastico e formativo la proposta didattica più recente è relativa all'insegnamento per competenze.

Il dibattito internazionale sulle competenze inizia alla fine degli anni '40 del secolo scorso, ma l'assunto delle competenze come finalità del sistema scolastico e formativo è più recente e risale agli anni '80².

Soltanto nel 1997, quando la Commissione dei Saggi, chiamata ad individuare le conoscenze fondamentali, parlò di "conoscenze e competenze irrinunciabili per tutti coloro che escono dalla formazione scolastica", la concezione di una formazione fondata sulle competenze entra con forza nel dibattito interno alla scuola italiana³, anche stimolato dalle proposte di modelli formativi sia internazionali che nazionali⁴.

Negli ultimi 10 anni tutte le proposte curriculari ministeriali⁵ trovano la loro centralità nel concetto di competenza, che resta ancor oggi un concetto controverso e confuso⁶.

LA COMPETENZA È PENSIERO IN AZIONE

Per facilitare la comprensione assumiamo la competenza come un sapere personalizzato che si manifesta in un contesto.

Innanzitutto la competenza è un sapere: è un sapere senza specificazioni o attribuzioni. Superando le distinzioni artificiali tra sapere, saper essere, saper fare, saper comunicare, ecc., il sapere implica il pensiero e l'intelligenza del soggetto. Il sapere della competenza è tale quando è dotato di senso nella combinazione di azione e riflessione, di senso comune e senso scientifico.

È un sapere condiviso da una comunità: la competenza mette in campo un sapere riconosciuto a livello sociale, culturale, profes-



Mamma al 6° piano
olio su tela, 1928 collezione privata

sionale, accademico e scientifico. Il sapere condiviso diventa personalizzato quando il soggetto lo elabora e lo riveste di significati propri, con propri orizzonti di senso.

È un sapere che si manifesta: la competenza può esprimersi nei termini operativi e pratici dell'azione concreta, o enunciarsi in quelli logico-argomentativi della costruzione mentale, o rappresentarsi nella produzione espressiva, artistica, musicale, ma anche tecnica e progettuale. La competenza non è solo teoria, così, all'opposto, non è semplice applicazione di una teoria: è invece azione e riflessione insieme, è sapere in azione⁷.

La competenza per esprimersi ha bisogno di un contesto concreto e di situazioni in cui agire. Il contesto può essere disciplinare, professionale o esistenziale: può essere il contenuto di un sapere, può essere l'esperienza passata, può essere un ambiente di apprendimento, sia esso reale o virtuale. La competenza esperta è ricca di contesti diversi, piuttosto che di saperi-nozione, è favorita dalla pluralità di esperienze in situazioni diverse, invece della monotonia di ambienti e linguaggi.

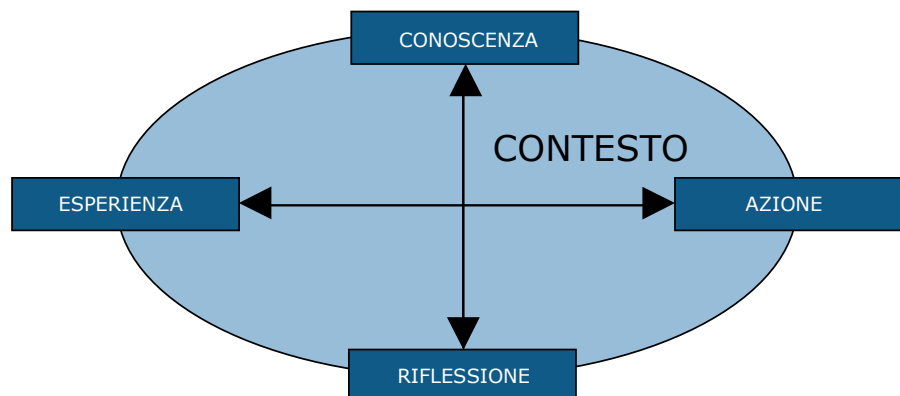
In sintesi, possiamo rappresentare graficamente la competenza come risultato dall'incrocio orto-

gonale di quattro processi: la conoscenza, l'esperienza, la riflessione e l'azione. (Grafico 1)

In quest'ottica di "sapere in azione" la competenza non è un obiettivo formativo funzionale solo al mondo del lavoro, è invece un modo di concepire la formazione e i suoi obiettivi, secondo un modello sistemico e dinamico che riconosce il valore integrato della persona e del sapere, della cultura e della società. Nel concetto di competenza è implicita l'idea di un soggetto in grado di utilizzare i saperi appresi, di farli agire nella vita. Il saper fare connesso alla competenza non è un saper fare puramente tecnico, ma un saper fare che implica un agire della mente e non solo della mano e include competenze in ordine alle aree del "saper scegliere", del "saper rielaborare", del "saper interpretare", del "saper confrontare", del "saper argomentare il proprio agire", ovvero un sapere che è risorsa personale e guida all'agire intellettuale: un sapere per la vita e non solo per la scuola.

La scuola delle competenze si interessa di dotare lo studente di risorse intellettuali, di strumenti in grado di rendere operativi i saperi appresi. Queste esigenze formative sono abbastanza condivise, ma non sempre hanno portato a

Grafico 1:
La rappresentazione
della competenza





didattiche coerenti. Si vuole che lo studente “ragioni”, che “pensi prima di agire”, ma non ci si chiede quali metodologie siano in grado di favorire questo agire consapevole e, ancor prima, questo atteggiamento. L'incoerenza metodologica e didattica è concausa di disagio.

L'esigenza e diremmo quasi l'urgenza formativa di una didattica per competenze si genera non certo per esigenze istituzionali nel succedersi delle diverse riforme, bensì all'interno di un nuovo orizzonte formativo che oramai abbraccia l'intero pianeta. Le trasformazioni sociali e dei saperi, in particolare quelli connessi alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, hanno dato vita a nuove società, veloci, complesse, flessibili, saturate di informazioni, ricche di possibilità, ma altrettanto di rischi di marginalizzazione.

Nel contempo si è elaborata una nuova concezione dei saperi: oggi siamo consapevoli che i contenuti dei saperi sono mobili, assiomatici, convenzionali, e spesso sottoposti a condizionamenti sociali non solo nella scelta della loro rilevanza, ma anche nella loro interpretazione. L'enciclopedismo non è solo quantitativamente impossibile, è anche qualitativamente inutile. L'idea di una scuola che si limita a trasmettere un sapere manualistico da una generazione all'altra, quasi il sapere fosse qualcosa di stabile e oggettivo, si scontra non solo con il fatto che il sapere cresce esponenzialmente, ma anche che quello già noto e codificato è rimesso in discussione, si trasforma e le informazioni già possedute diventano rapidamente inutili. Un simile processo è sempre accaduto, ma aveva tempi lunghi, e le variazioni tra generazioni spesso erano minime. Oggi, invece, i saperi si trasformano in modo estre-

mamente rapido e la scuola deve dare gli strumenti per adeguare continuamente il proprio bagaglio culturale: non per farlo crescere continuamente, ma per qualcosa di più difficile, per riorganizzarlo continuamente, per ricostruirlo continuamente.

Le trasformazioni sociali e dei saperi hanno modificato anche i bisogni formativi dei giovani. Cittadini di un mondo in continua trasformazione, per orientarsi, per poter scegliere, per poter valorizzare le proprie attitudini, essi hanno bisogno non solo di imparare, ma di imparare a imparare, non solo di sapere, ma di sapersi aggiornare, ovvero selezionare e reperire nuove informazioni e inserirle all'interno dei propri quadri di conoscenza. Per far questo devono conoscere le strutture portanti dei saperi, sapersi orientare nelle discipline e, attraverso le discipline, nella società.

La risposta a questi nuovi bisogni chiede la formulazione di un nuovo sistema di obiettivi formativi, che Lucio Guasti ritiene debbano essere costruiti intorno a quattro coordinate⁸:

- valorizzazione dell'esperienza
- centralità del soggetto
- centralità dell'apprendere ad apprendere
- formazione intesa come processo continuo

Queste coordinate definiscono un modello di scuola che si pone come finalità generali della formazione la significatività personale del sapere, l'autonomia dello studente, la flessibilità cognitiva, la consapevolezza metacognitiva e come orizzonte formativo non più il solo ambito scolastico, ma l'apprendimento continuo (long life learning) e quindi in primo luogo lo sviluppo della capacità di imparare ad imparare, metacompetenza verso cui dovrebbe convergere l'intero sistema formativo.

I RAGAZZI A RISCHIO DI DISPERSIONE HANNO BISOGNO DI UNA DIDATTICA PER COMPETENZE

È necessario trasformare in profondità le metodologie didattiche, il modo di “fare scuola”: la didattica per competenze non è solo l’assunzione di un orizzonte di riferimento teorico, ma soprattutto una pratica concreta che ridisegna gli stili di insegnamento, abbandonando pratiche prevalentemente trasmissive. Si tratta di promuovere processi di elaborazione delle conoscenze riconoscendo il loro ambito di validità, individuando somiglianze, differenze e analogie che mettano gli studenti in grado di manipolare le proprie conoscenze e usarle adeguatamente. Tutto questo va fatto a scuola, deve diventare la parte centrale del curriculum.

Una didattica per lo sviluppo delle competenze è, dunque, una didattica attiva, partecipativa dove il sapere appreso viene immediatamente messo in gioco e diventa risorsa operativa.

La didattica attiva finalizzata ad un sapere operativo, in cui anche il concetto più astratto è reso significativo all’allievo e diventa per lui risorsa per la vita, non nasce certo oggi, come risposta all’esigenza della formazione di competenze, ma è un caposaldo della pedagogia democratica di Dewey, Kilpatrick, Freinet.

Vari indirizzi e pratiche didattiche, derivate anche da approcci psicopedagogici differenti, si ispirano direttamente o indirettamente allo sviluppo di competenze di diverso tipo (cognitive, sociali, emotive...) e facilitano il loro raggiungimento da parte dell’allievo: la didattica per progetti, il mastery learning (apprendimento per la padronanza), la didattica per problemi (problem

LA CONVENZIONE CHE CI VIENE

In ultima istanza per ovviare a tutti i problemi linguistici, assumiamo le definizioni proposte nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli⁹ che sgombrano il campo da confusioni e fraintendimenti:

“Conoscenze”: indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

“Abilità”: indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti).

“Competenze”: indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.



LE COMPETENZE NEI PROFILI FORMATIVI

Possiamo individuare tre grandi settori di intervento finalizzati allo sviluppo:

- di competenze esistenziali, quelle perseguite da tutti i docenti in tutte le situazioni formative, connesse alla dignità umana e al vivere civile;
- di competenze trasversali, quelle che raccordano, tra alcune discipline, conoscenze, tecniche operative e/o metodi di indagine comuni e diversi;
- di competenze disciplinari, quelle che ogni materia di insegnamento specializza e specifica nei propri contesti di ricerca e di azione.

Per i soggetti a rischio di dispersione è fondamentale lo sviluppo delle competenze esistenziali. Possiamo così articolare:

- Competenze per l'apprendimento per tutta la vita (es: imparare a pensare con la propria testa e a pensare in ogni situazione).
- Competenze per relazionarsi alle persone (es: riconoscere e prevedere lo stress e i conflitti, ed essere capaci di usare varie tecniche per governarli).
- Competenze per gestire le situazioni (es: capire l'importanza di gestire il proprio tempo, e avere sviluppato tecniche specifiche per farlo).
- Competenze per gestire le informazioni (es: avere sviluppato una gamma di tecniche per accedere e differenziare le informazioni).
- Competenze per la "cittadinanza" (es: capire come funzionano la società, il governo, le amministrazioni della cosa pubblica e il mondo del lavoro, riconoscendo l'importanza di un'attiva "cittadinanza" e come dare il proprio contributo alla società).

Anche a livello italiano sono state recepite le otto competenze-chiave di cittadinanza proposte dal Parlamento europeo il 7 dicembre 2006 e emanate con il DM 3 agosto 2007:

1. **Imparare ad imparare:** ogni giovane deve acquisire un proprio metodo di studio e di lavoro. Gli studenti a rischio di dispersione non riescono ad acquisirlo.
2. **Progettare:** ogni giovane deve essere capace di utilizzare le conoscenze apprese per darsi obiettivi significativi e realistici. Questo richiede la capacità di individuare priorità, valutare i vincoli e le possibilità esistenti, definire strategie di azione, fare progetti e verificarne i risultati. Gli studenti a rischio di dispersione vivono senza la consapevolezza della realtà e delle loro potenzialità.
3. **Comunicare:** ogni giovane deve poter comprendere messaggi di genere e complessità diversi nelle varie forme comunicative e deve poter comunicare in modo efficace utilizzando i diversi linguaggi. Gli studenti a rischio di dispersione hanno molte difficoltà a leggere, comprendere e a scrivere anche testi semplici in lingua italiana.
4. **Collaborare e partecipare:** ogni giovane deve saper interagire con gli altri comprendendone i diversi punti di vista. Gli studenti a rischio di dispersione assumono troppo spesso atteggiamenti conflittuali e individualistici, perché non riconoscono il valore della diversità e dell'operare insieme agli altri.
5. **Agire in modo autonomo e responsabile:** ogni giovane deve saper riconoscere il valore delle regole e della responsabilità personale. Gli studenti a rischio di dispersione agiscono in gruppo per non rispettare le regole e per non assumersi responsabilità.
6. **Risolvere problemi:** ogni giovane deve saper affrontare situazioni problematiche e saper contribuire a risolverle. Gli studenti a rischio di dispersione tendono spesso ad accantonare e a rinviare i problemi per la situazione di malessere esistenziale che vivono nell'incertezza del futuro.
7. **Individuare collegamenti e relazioni:** ogni giovane deve possedere strumenti che gli permettano di affrontare la complessità del vivere nella società globale del nostro tempo. Gli studenti a rischio di dispersione non possiedono questi strumenti.
8. **Acquisire ed interpretare l'informazione:** ogni giovane deve poter acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni. Gli studenti a rischio di dispersione sono destinatari passivi di una massa enorme di messaggi perché sono sprovvisti di strumenti per valutarli.



Mia madre
olio su tavola, 1929

setting e problem solving), la didattica per scoperta (basata sulla metodologia di ricerca), le didattiche metacognitive, l'apprendimento cooperativo (cooperative learning) e in generale le didattiche costruttiviste. Tutte metodologie note (anche se non sempre diffuse) che rappresentano altrettante risorse per svolgere didattiche finalizzate all'acquisizione di competenze mediante la sperimentazione di attività, il padroneggiamento di abilità e conoscenze.

Le competenze non sono un

obiettivo puramente cognitivo, che possa essere raggiunto con didattiche trasmissive, ma implicano didattiche partecipative, che mettano in gioco, che esercitino, che rendano il sapere concreto e spendibile quotidianamente. Una scuola delle competenze implica quindi una didattica adeguata, senza la quale le petizioni di principio sui nuovi bisogni formativi non hanno molto senso. Certo, la didattica operativa chiede del tempo per il consolidamento e il padroneggiamento delle conoscenze, chiede la centralità dell'apprendimento e non del programma, il presupposto di una scuola per competenze è la qualità degli apprendimenti, non la quantità.

PER UN LINGUAGGIO COMUNE

Conoscenze, competenze, padronanze, capacità, abilità: poiché sono questi i traguardi del curricolo è opportuno convenzionare un lessico, specialmente se si intende operare in comune nella costruzione di un curricolo.

In origine troviamo i due elementi basilari: le conoscenze e le azioni.

Le conoscenze possono essere classificate in diversi modi. Una prima raccolta distingue tra:

- fatti: sono dati e informazioni che l'allievo deve ricordare (ad esempio formule matematiche, fisiche o chimiche; personaggi, luoghi e date);
- concetti: sono rappresentazioni mentali che organizzano le informazioni; un concetto è un insieme di informazioni a cui viene dato un significato (ad esempio il concetto di "casa" rinvia a un insieme di mattoni, travi, tegole, ecc.);
- principi: sono le regole che collegano i concetti l'un l'altro secondo norme o secondo senso;



un principio permane finché le relazioni tra i concetti hanno validità scientifica (riutilizzando la metafora della "casa", un esempio di "principio" può essere l'"urbanistica", la quale regola il raggruppamento delle diverse "case" in un dato spazio);

- teorie: sono modelli astratti della realtà, schemi mentali che sovrintendono la spiegazione e/o la comprensione del mondo (rimanendo in metafora, vi sono diverse "scuole di pensiero" che studiano e interpretano i "principi dell'urbanistica").

Un'altra distinzione (di impronta cognitivista) articola:

- le conoscenze dichiarative: ovvero il "sapere cosa"; sono le basi di dati e di informazioni; in un gioco di carte, le conoscenze dichiarative riguardano la facoltà di riconoscere i diversi semi, le diverse figure e, nello specifico gioco, i valori e le gerarchie tra le carte;
- le conoscenze procedurali: sono il "sapere come", che supporta la comprensione delle procedure; le conoscenze procedurali rappresentano le regole del gioco; sono più difficili da apprendere rispetto a quelle dichiarative, ma permangono molto più a lungo;
- le conoscenze immaginative: sono il "sapere verso dove" e indirizzano l'invenzione di nuove regole o, nell'esempio delle carte, l'invenzione di nuove strategie di gioco.

Accanto alle conoscenze, il secondo elemento basilare è dato dalle azioni, ossia dalla facoltà dell'individuo di agire sulla realtà e di trasformarla. Le diverse associazioni tra conoscenze e azioni danno luogo ad alcuni concetti che non sono gerarchicamente preordinati: sono le capacità, le abilità, le competenze e le padronanze.

La capacità è l'idoneità a fare qualcosa o a mettere in atto determinati comportamenti. La capacità unisce

in modo esclusivo la conoscenza con l'azione: una persona è capace perché fa qualcosa, in caso contrario non è capace; non esiste una scala di capacità e per interpretare i diversi livelli ci si avvale di un'altra categoria interpretativa, quella della abilità.

L'abilità è l'idoneità a compiere qualcosa in modo soddisfacente rispetto ad uno standard previsto. In genere le abilità sono correlate a prestazioni circoscritte in specifici settori, e consistono nel saper svolgere determinati compiti con perizia e destrezza. Lo studente abile svolge il compito in modo corretto, nel minor tempo possibile. L'analisi dell'abilità manifestata dagli studenti conduce ad una ripartizione dei risultati per livelli in scala.

Ed eccoci arrivati alla competenza. In essa capacità e abilità si sostanziano in una molteplicità di situazioni e di contesti, e in questi deve rendersi operativa. Nella scuola i contesti sono predisposti dagli insegnanti. Se invece l'allievo affrontasse realtà non scolastiche, ricombinando le competenze apprese in modo personale e originale, ci troveremmo dinanzi ad un vero e proprio sistema di padronanza.

La padronanza non è una competenza eccellente, ma è il modo in cui l'allievo padroneggia mentalmente la realtà; in essa si ricombinano tutte le facoltà del soggetto: siano esse cognitive o applicative, affettive o razionali. Con i suoi sistemi di padronanza il soggetto mette alla prova "nella vita" le competenze che ha acquisito "nella scuola". La scuola può iniziare costruendo curricoli per problemi, per situazioni, per casi: così la competenza appresa troverebbe un senso compiuto.

Fiorino Tessaro

Professore Associato di Didattica Generale e Pedagogia Speciale
Università Ca' Foscari - Venezia

FATTORI CHE DETERMINANO IL DISAGIO E LA DISPERSIONE SCOLASTICA

1. FATTORI RICONDUCEBILI ALLA FAMIGLIA

1A) Svantaggio socioculturale

- basso livello di istruzione dei genitori e delle altre figure parentali;
- condizioni socioeconomiche disagiate, situazione di disoccupazione, sotto-occupazione;
- condizioni abitative non favorevoli;
- scarsi stimoli linguistici e culturali;
- carenze affettive;
- isolamento familiare.

1B) Atteggiamenti educativi inadeguati dei genitori

- atteggiamento iperprotettivo: determina il più delle volte una carenza di impegno nell'affrontare le nuove situazioni o le difficoltà quotidiane, nonché le regole del vivere insieme;
- atteggiamento autoritario: il dispotismo dei genitori impone frequenti frustrazioni al figlio, il quale può reagire con chiusura o rinuncia all'iniziativa, oppure tendenza all'opposizione, all'aggressività;
- atteggiamento permissivo: il cedere ad ogni capriccio (per vivere in pace, o per principio, per desiderarne l'affetto o per debolezza di ruoli) può essere vissuto dal figlio come manifestazione di scarso interesse; inoltre la mancanza di frustrazioni che un eccesso di liberalismo comporta, non permette lo sviluppo della capacità di tollerare la frustrazione, che,

inevitabilmente, i rapporti interpersonali e le situazioni extrafamiliari provocano;

- svalutazione del figlio: atteggiamento che genera un senso di inferiorità generalizzato e un senso di impotenza di fronte alle situazioni da affrontare, nonché difficoltà nei rapporti con i compagni poiché il soggetto svalutato risponderà a volte con aggressività, a volte assumendo un ruolo di sudditanza;
- incoerenza negli atteggiamenti: sia che dipenda da entrambi i genitori, sia che si manifesti da parte di uno solo non consapevole delle proprie contraddizioni, la mancanza di coerenza e di continuità nel modo di comportarsi degli adulti si ripercuote sull'affettività dei ragazzi aumentandone le difficoltà di adattamento.

1C) Carenze contesto relazionale

- povertà di relazioni offerte;
- bassa qualità nel realizzare il ruolo genitoriale di mediatore con un mondo esterno, ricco, seducente, articolato e complesso.

2. FATTORI RICONDUCEBILI ALLA SCUOLA

2A) Strutture

- mancanza di strutture e servizi adeguati (aule, palestra, laboratori, mensa);
- classi rigide rispetto ad ogni attività;
- organizzazione didattica poco funzionale (inadeguata utilizzazione delle ore di com-

presenza, di attività aggiuntive...);

- tempi "concentrati" o "poco distesi";
- scarsa utilizzazione delle risorse culturali del territorio;
- rapporti non collaborativi con la famiglia;
- formazione insegnanti non idonea a prevenire le difficoltà, ad affrontare il conflitto e il disagio.

2B) Metodologie

- stile d'insegnamento di tipo trasmissivo-nozionistico;
- stile educativo autoritario o, al contrario, lassista;
- offerte di apprendimento poco motivanti;
- programmazione per contenuti senza attenzione alla significatività di ciò che si propone;
- scarso utilizzo dell'interazione sociale (apprendimento cooperativo, lezione dialogata, discussione tra pari, brainstorming, attività di gruppo...);
- valutazione di tipo accertativo-selettivo;
- scarsa competenza relazionale dell'insegnante: con se stesso, con gli allievi, con i colleghi.

2C) Relazioni

- induzione di atteggiamenti di sudditanza dell'alunno nei confronti dell'insegnante;
- scarso rispetto della persona-allievo;
- mancanza di collegialità tra i docenti;
- inadeguate competenze professionali in merito alle strategie di conduzione della classe;
- frattura comunicativa con la famiglia.



3. FATTORI RICONDUCEBILI AL CONTESTO SOCIALE

Tanto più una società è complessa, tanto più crea diversità al suo interno. Dal nucleo maggiormente integrato tende ad allontanare le fasce deboli con conseguenti possibili fenomeni di marginalità.

3A) Ambiente

- provenienza da aree economicamente povere;
- fenomeni di devianza;
- disgregazione nucleo familiare;
- lavoro minorile;
- inadempienze territoriali e istituzionali;
- emarginazione economica, geografica, politica, sociale;
- effetti dell'eccesso pubblicitario sul piano etico e psicologico.

3B) Cultura

- cultura dell'indifferenza;
- cultura dell'intolleranza;
- cultura della mercificazione;
- cultura consumistica;
- cultura della precarietà;
- cultura del rischio e dell'estremo;
- cultura della sfida fine a se stessa;
- modelli socio-culturali violenti;
- cultura di morte e di distruzione;
- tossicodipendenze, alcolismo;
- prostituzione, riduzione in schiavitù lavorativa- sessuale.

4. FATTORI DI ORIGINE INTERNA AL SOGGETTO

4A) Caratteristiche psicologiche generali del soggetto

- bassa autostima: il percepire se stesso come inadeguato rispetto a più dimensioni contemporaneamente: scolastica, emotiva, familiare, corporea, motoria, interpersonale;
- scarsa motivazione personale: mancanza di senso, scarsa curiosità, apatia, indifferenza;
- deboli rinforzi indotti dall'ambiente con accumulo di insuccessi e fallimenti;
- immaturità dell'io: inibizione affettiva; scarso controllo emotivo; ansia di separazione, bassa tolleranza della frustrazione;
- inadeguato stile di attribuzione: attribuzione delle cause degli eventi unicamente a fattori esterni indipendenti dal soggetto;
- senso di impotenza appreso (sia come causa che come effetto dello stile di attribuzione).

4B) Scarso livello di conoscenza

- povertà di contenuti cognitivi, di informazioni acquisite e rappresentate;
- carenti strutture cognitive, problemi di organizzazione delle conoscenze e della loro rappresentazione;
- inadeguati processi cognitivi; problemi di interpretazione e di operatività del sistema cognitivo;
- stile di apprendimento poco funzionale: apprendimento mnemonico tendente alla descrizione più che alla comprensione;
- modalità di elaborazione del-

l'informazione di tipo impulsivo;

- carenza di competenze metacognitive.

4C) Apatia

- immobilità o riduzione dell'attività;
- mancanza di curiosità e di interessi;
- debole capacità di affezionarsi alle persone, alle cose, alle idee;
- chiusura in se stesso;
- stanchezza generalizzata.

4D) Difficoltà emozionali

- iperemotività: reazioni emotive eccessive (cioè senza un rapporto logico con le cose) come entusiasmo, soddisfazione, delusione, tristezza;
- reazioni fisiche eccessive come rossore, pianto, pallore, balbuzie, scoppi di riso, scoppi di pianto, gestualità disordinata;
- disturbi d'ansia: sindrome da prestazione con eccessiva preoccupazione per la riuscita;
- sindrome ansiosa generalizzata: preoccupazione non ricollegabile a situazioni particolari;
- sindrome fobica: eccessiva paura nei confronti di particolari oggetti, animali o situazioni che interferiscono con il normale funzionamento;
- sindrome da ansia sociale: eccessiva timidezza nei confronti di figure poco familiari;
- sindrome ossessiva-compulsiva: pensieri, immagini o impulsi che si presentano con una certa frequenza e interferiscono con il normale funzionamento;
- disturbi depressivi: stato di permanente tristezza, accompagnato da disistima, totale mancanza di interessi, vuoto profondo, abulia, spesso associato a perdita del sonno e dell'appetito.

BIBLIOGRAFIA

Baldaro Verde A.

Insuccesso scolastico. Trattato di psicologia evolutiva,
Piccin, Padova, 1989.

Cornoldi C., Soresi S.

La diagnosi psicologica nelle difficoltà di apprendimento.

ERIP Editrice, Pordenone, 1980.

Mancini G., Gabrielli G.

Test TVD. Valutazione del disagio e della dispersione scolastica.

Edizioni centro studi Erickson, Trento, 1998.

Guasti L.

Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standards, modelli operativi,

MIUR – IRRE E.R., Bologna, 2001.

Maragliano R. (a cura di)

Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. Sintesi dei lavori della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione, 1997.

OCSE

Esame delle politiche dell'Istruzione,
Armando, Roma, 1998.

Di Francesco G. (a cura di)

Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e i repertori sperimentali,
ISFOL, Franco Angeli, Milano, 1998.

Pellerey M.

Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro, in C. Montedoro (a cura di), Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso di ricerca epistemologica,
Franco Angeli, Milano, 2001.



Il porto
olio su tela, 1934



NOTE

1 Mancini G. Gabrielli G.
 Test TVD. *Valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Edizioni centro studi Erickson, Trento, 1998.

2 Negli anni '80 i primi studi centrati sulle competenze si svilupparono particolarmente nel settore dell'Istruzione Professionale, con le sperimentazioni dapprima del progetto Rete e successivamente del Progetto '92, prodromi dei "Programmi Brocca".

3 Maragliano R. (a cura di), *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, Sintesi dei lavori della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione, 1997.

4 OCSE, *Esame delle politiche dell'Istruzione*, Armando, Roma, 1998
 Di Francesco G. (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e i repertori sperimentali*, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 1998.

5 A partire dalle proposte dei ministri Berlinguer e De Mauro, fino alle Indicazioni dei ministri Moratti e Fioroni.

6 Ha sicuramente pregiudicato il fatto che il termine "competenza" sia nato e si sia sviluppato soprattutto nell'ambito della formazione professionale e in Italia una delle elaborazioni più articolate sia stata quella dell'ISFOL, specificamente pensata per il mondo del lavoro. Nella proposta ISFOL, infatti, le competenze fondamentali, benché non siano solo tecnico-professionali, ma anche di base e trasversali, sono fortemente orientate alle esigenze di un sistema produttivo in radicale trasformazione.



Natura morta
 olio su tela, 1934

7 Scrive Michele Pellerey: "Detto un po' schematicamente, le competenze si possono sviluppare solo in una interazione continua tra conoscenza e azione; possono quindi anche essere definite come conoscenze in azione", in *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*, in C. Montedoro (a cura di), *Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 254.

8 Guasti L.
 Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standards, modelli operativi, MIUR – IRRE E.R., Bologna, 2001, p. 26.

9 Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre, 2006.