

Beyond early school leaving and pre-determined destinies. The Taranto case study

Oltre la dispersione scolastica e i destini già scritti. Il caso di studio Taranto

Giuseppe Liverano^a, Alessandro Barca^b, Francesco Paolo Romeo^{c,1}

^a Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara, giuseppe.liverano@unich.it

^b Unipegaso, alessandro.barca@unipegaso.it

^c Unipegaso, francescopaolo.romeo@unipegaso.it

Abstract

The phenomenon of school drop-out is correlated with pre-existing situations. With the aim of combatting and preventing it, this contribution addresses the pedagogical/didactic problem of choosing of a destiny different from the one imposed by the family or by the socio-cultural context of belonging, through the use of qualitative analysis as a dialogic and critical-ecological approach. Some dimensions emerge that suggest investing affectively in the teaching-learning processes and encouraging the writing of a common memory in school classes. Given the multidimensionality of the phenomenon and the need to orientate teaching towards critical-transformative paradigms in an ecological perspective, supported by specifically methodological architectures, the contribution documents the results of the project "TAS-Tornare a Scuola", financed with Refin (Research for Innovation) funds from the Puglia Region and carried out in some schools in the province of Taranto.

Keywords: drop-out; research; quality analysis.

Sintesi

Il fenomeno della dispersione scolastica si correla a situazioni preesistenti. Al fine di contrastarlo e prevenirlo, il contributo tenta di risolvere il problema pedagogico/didattico della scelta di un destino differente da quello imposto dalla famiglia o dal contesto socioculturale di appartenenza, attraverso un'analisi qualitativa come approccio dialogico e critico-ecologico. Emergono alcune dimensioni che suggeriscono di investire affettivamente nei processi di insegnamento-apprendimento e sollecitare la scrittura di una memoria comune nelle classi della scuola. Data la multidimensionalità del fenomeno e la necessità di orientare l'azione didattica verso paradigmi critico-trasformativi in prospettiva ecologica con architetture metodologiche mirate, il contributo documenta gli esiti del progetto "TAS-Tornare a Scuola", finanziato con i fondi Refin (Research for Innovation) della Regione Puglia e realizzato in alcune scuole della provincia di Taranto.

Parole chiave: dispersione scolastica; ricerca; analisi qualitativa.

¹ This work is a joint effort by the authors; however, for the purposes of attribution of individual parts, it is subdivided as follows: abstract and conclusions are attributable to the three authors; Giuseppe Liverano §§ 2-4; Alessandro Barca § 5; Francesco Paolo Romeo §§ 1-3.

1. Il framework teorico

Nel triennio gennaio 2021-giugno 2023, in tre istituti scolastici della città di Taranto, situati in quartieri caratterizzati da criticità socioculturali e ad alto rischio di marginalità educativa, sono state implementate le azioni del progetto “TAS-Tornare a Scuola”, finanziato con i fondi Refin (Research for Innovation) della Regione Puglia. L’iniziativa, finalizzata a prevenire e contrastare la dispersione scolastica, ha perseguito un duplice obiettivo: da un lato condurre un’analisi fenomenologico-ermeneutica multidimensionale della dispersione scolastica, dunque orientata a evidenziare le sue possibili fenomenologie, indagando il ruolo di variabili quali l’affettività, le dinamiche emotive, i fattori esistenziali legati all’apprendimento, i tratti caratteriali di studenti e docenti, il clima relazionale in classe, il ruolo delle tecnologie; dall’altro progettare interventi pedagogici nei contesti più vulnerabili, con un approccio di rete, volti a promuovere una cultura scolastica antidispersione attraverso una formazione specialistica funzionale a migliorare la dimensione gestionale, didattica e relazionale dell’agire didattico.

Dunque, un fenomeno i cui sintomi si concentrano prevalentemente su un particolare soggetto in *dispersione*, ma che produce un impatto e degli effetti su un intero sistema o addirittura su più sistemi; a macchia d’olio (Liverano, 2023).

Data la multidimensionalità del fenomeno emerge chiara la necessità di orientare l’azione formativa verso paradigmi critico-trasformativi in prospettiva ecologica che utilizzano architetture metodologiche in grado di privilegiare il lavoro di sistema, ma principalmente la relazione educativa tra docenti e studenti, come sede per lo sviluppo di competenze socioemotive e come spazio dove valorizzare l’affettività come catalizzatore dell’apprendimento e come strumento in grado di rigenerare i contesti verso una maggiore armonia ed equilibrio. Una programmazione didattica inclusiva che valorizza la cura e promuove un ambiente socioemotivo rispettoso, in cui l’affettività rappresenta la risorsa attraverso cui favorire relazioni significative, può agire positivamente sulle variabili esistenziali dell’apprendimento (Sundelin et al., 2023), riducendo il rischio di dispersione scolastica. Inoltre, favorisce la creazione di ambienti di apprendimento empatici e sicuri, che consentono ai docenti di promuovere la relazione tra pari e dedicare un tempo educativo ben preciso alla comprensione e alla gestione degli aspetti relativi all’apprendimento di ogni singolo studente, che può avere un impatto positivo sul rendimento scolastico e sulla prevenzione della dispersione (Montero-Sieburth & Turcatti, 2022; Tokos et al., 2023).

2. Il disegno di ricerca

Lo studio che si descriverà attraverso questo contributo, come azione del progetto “TAS-Tornare a Scuola”, si è concentrato sulla valorizzazione di questi aspetti per comprendere come dimensione emotiva, affettività e variabili esistenziali dell’apprendimento interagiscano fra loro e identificare le possibili correlazioni con il fenomeno della dispersione scolastica.

All’ipotesi di ricerca e ai quesiti hanno fatto da sfondo la teoria dello sviluppo cognitivo attraverso la mediazione sociale (Vygotskij, 1978) e il modello di Fredrickson (2001) sull’impatto che l’affettività e le emozioni positive possono avere sulla resilienza, sulla motivazione e sul coinvolgimento degli studenti. Il riferimento a tali modelli è giustificato dall’ipotesi di ricerca secondo cui un agire didattico non orientato alla valorizzazione delle competenze socioemotive, dell’affettività e poco incline a stimolare variabili esistenziali dell’apprendimento sia capace di generare una situazione per cui la dispersione scolastica

risulti un atto di resistenza, da parte degli studenti, ad un sistema didattico alienante. Questa considerazione giustifica l'introduzione di un paradigma necropedagogico (Liverano, 2025) per cui pratiche didattiche agirebbero per una naturalizzazione e standardizzazione di comportamenti che, generando gerarchie ed egemonie di diversa natura, non educano ma alienano, confinano, alimentando così la dispersione scolastica. Tale fenomeno, infatti, potrebbe correlarsi a dinamiche relazionali disancorate dalla dimensione dell'affettività e da pratiche di valorizzazione delle emozioni positive che, di conseguenza, agirebbero in modo negativo sulla motivazione e il coinvolgimento degli studenti nelle pratiche didattiche.

2.1. Quesiti di ricerca

Sulla base dell'ipotesi di ricerca si è cercato di rispondere ai seguenti quesiti:

1. quali dinamiche emotivo-affettive si possono evidenziare in contesti di apprendimento caratterizzati da alti tassi di dispersione scolastica?
2. quali sono le variabili esistenziali dell'apprendimento che emergono e che influenza hanno sulla percezione che gli studenti hanno riguardo il successo scolastico o il fallimento?
3. quali sono le relazioni che intercorrono fra queste dimensioni e il fenomeno della dispersione scolastica?

2.2. L'approccio metodologico

Lo studio ha fatto ricorso a tecniche di ricerca educativa di tipo qualitativo come l'osservazione partecipante etnografica e i focus group (Zammuner, 2003) con docenti, studenti e genitori. Prima dell'osservazione è stato chiesto a docenti e studenti di co-progettare azioni didattiche secondo un approccio di ricerca-azione partecipata. Tali azioni dovevano favorire sia l'analisi critica collettiva che il senso di comunità. L'osservazione doveva servire a comprendere che tipo di influenza potevano promuovere rispetto al fenomeno della dispersione scolastica.

L'osservazione è stata compiuta su un campione di 51 studenti e 18 docenti divisi in tre classi, due classi di scuola secondaria inferiore e una classe di un istituto tecnico professionale. I focus group sono stati organizzati per 98 soggetti, di cui 51 studenti, 18 docenti e 29 genitori, svolti in 10 sessioni. Lo studio è iniziato a ottobre 2021 e si è concluso a gennaio 2022. La fase di osservazione ha avuto la durata di otto settimane per un totale di 90 ore.

Per l'osservazione partecipante, il ricercatore ha utilizzato lo strumento del diario. Nella ricerca educativa l'osservazione rappresenta una strategia che implica un "guardare un oggetto o un fenomeno in modo selettivo secondo ipotesi prestabilite e finalizzata a rilevare informazioni in modo valido e costante" (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 103). Tra le varie modalità di osservazione, le tecniche narrative rappresentano strumenti di tipo esperienziale, a basso grado di strutturazione (Caputo, 2012), che consentono una descrizione più libera perché funzionali a far emergere eventi, comportamenti e fenomeni senza la necessità di dover ricorrere a delle codifiche (Caputo, 2012). Tra queste, il diario di bordo permette di annotare eventi in cui sono protagonisti uno o più soggetti. Tali eventi vengono riportati immediatamente dopo l'osservazione fenomenica e in maniera retrospettiva, risentendo quindi di elementi metacognitivi e interpretazioni da parte di chi osserva (Bion, 1972). L'obiettivo era quello di mappare microdinamiche relazionali e comprendere punti di forza e criticità.

Attraverso i focus group, con docenti, studenti e genitori, il ricercatore ha stimolato e coordinato la discussione nel gruppo per provare a raccogliere opinioni che potessero avere una correlazione rispetto al tema o all'aspetto indagato. Le informazioni raccolte attraverso l'osservazione e i focus group sono state analizzate secondo criteri di tipo qualitativo che favoriscono l'analisi del contenuto, da cui evidenziare i nuclei di senso e di significato. Lo studio si è poi concentrato sulla lettura e sulla riflessione fatta più volte dal ricercatore, dai partecipanti allo studio – che nell'osservazione etnografica ha una rilevanza strategica per l'attendibilità e credibilità dello stesso – e da altri ricercatori che hanno condotto studi simili. Il confronto ripetuto durante il processo di codifica di frasi e paragrafi ha permesso di convergere su punti comuni e ha agevolato l'estrapolazione di codici rappresentativi intesi come costrutti di significato, successivamente suddivisi in categorie di appartenenza. Nella strutturazione del protocollo di ricerca è stato fondamentale tracciare le possibili innovazioni metodologiche che poteva proporre lo studio e che sono da individuare nell'approccio Participatory Action Research (Whyte, 1991) utilizzato nelle azioni didattiche co-progettate e osservate dal ricercatore. Come è noto a livello internazionale, questo approccio eredita le caratteristiche più importanti della ricerca-azione e le fonde con quelle della ricerca-azione partecipativa al fine di sviluppare nuova conoscenza e risolvere le criticità educative che si presentano all'interno dei contesti scolastici (Morales, 2016). Nel caso specifico, ha dato la possibilità a docenti e studenti di co-progettare interventi e integrare azione e riflessione, teoria e pratica, con lo scopo di favorire lo sviluppo integrale, il senso di comunità (Reason & Brandbury, 2001) e, attraverso la produzione di nuova conoscenza condivisa, favorire una lettura critica del mondo (Chatterton et al., 2007). In questo senso, alla luce delle evidenze empiriche emerse dall'analisi della letteratura internazionale (Irby et al., 2013; Ferrell et al., 2014; Tukundane & Zeelen, 2015), tale approccio metodologico si configura come un dispositivo pedagogico strategico, in grado di promuovere un'influenza multifattoriale in termini di effetti immediati e diretti, a prevenzione e a contrasto della dispersione scolastica. Per il futuro, al fine di effettuare studi caratterizzati da una continua innovazione metodologica, l'obiettivo è di integrare tale approccio – utile per far emergere il grado di affettività nelle relazioni educative – con l'utilizzo di strumenti digitali in grado di rilevare gli stati emotivi dei partecipanti. Per i focus group il ricercatore ha fatto riferimento alle seguenti indicazioni tematiche:

- descrizione e riflessione sulle esperienze emotive durante l'attività didattica in classe;
- supporto affettivo;
- riflessioni sulla motivazione, l'interesse e il coinvolgimento degli studenti nelle attività didattiche;
- riflessioni sulla dispersione scolastica.

3. Affettività, competenza emotiva e variabili esistenziali dell'apprendimento

La fase diagnostica dello studio ha assunto una funzione euristica che ha documentato in modo sistematico le dinamiche ecosistemiche del contesto, le relazioni tra docenti e studenti, l'individuazione di criticità cognitive, emotive e relazionali e i punti di forza, intesi rispettivamente come fattori predittivi e protettivi della dispersione scolastica. Alla fase diagnostica è seguita la codifica tematica e l'individuazione, dunque, di categorie concettuali (Glaser & Strauss, 1999) attraverso clustering semantico, come risultante di un processo di triangolazione dei dataset qualitativi derivati dall'osservazione e dai focus group, ritenuto fondamentale per la comprensione di un fenomeno che coinvolge più

soggetti (Denzin, 2012). La codifica delle informazioni ha permesso l'individuazione di alcuni codici predittivi e protettivi per ogni dimensione esplorata, evidenziate nella Figura 1.

	Dimensione affettività e relazioni	Dimensione emotiva	Variabili esistenziali dell'apprendimento
Fattori predittivi →	Instabilità della relazione docente-studente	Stress emotivo legato a prestazioni scolastiche	Assenza di autoefficacia percepita
	Scarsa fiducia nei legami	Manca di benessere scolastico	Destino professionale determinato
	Scarso senso di comunità e di riflessione di sistema	Approcci autoritari dei docenti	Assenza di bussole morali
	Necroeducazione	Sensazione di impotenza diffusa	
	Assenza di una reale di alleanza educativa	Blocchi emotivi	
Fattori protettivi →	Docenza empatica e affettiva	Contratti emotivi	Didattiche motivanti e coinvolgenti

Figura 1. Codici predittivi e protettivi.

In seguito, i codici sono stati raggruppati in macroaree tematiche che si riportano di seguito:

- affettività e relazioni educative. L'assenza di legami di fiducia e affettivi significativi si configura come una variabile critica in grado di influenzare negativamente la relazione tra docenti e studenti con effetti anche in termini di ingiustizia epistemica (Zembylas, 2023);
- classe domestica. Un clima sociale di tipo familiare può favorire apprendimenti significativi come effetto di relazioni più autentiche; il disallineamento valoriale e nell'adozione dei modelli educativi da parte di genitori e docenti evidenzia spazi e tempi critici che esercitano effetti negativi che rischiano di annullare gli effetti positivi come esiti di interventi didattici in classe;
- potere dell'affettività. I legami empatici e affettivi tra docenti e alunni hanno favorito l'adesione alle regole, ma anche la resilienza rispetto a insuccessi e la capacità di proferire uno sforzo verso un obiettivo particolare;
- competenza emotiva e gestione dello stress. Dall'analisi si può evidenziare come lo stress sia un fattore sistemico: per i docenti a causa di una generale incapacità di gestire dinamiche educative complesse; per gli studenti a causa di approcci educativi disallineati rispetto a bisogni e traiettorie formative degli studenti;
- apprendimento e variabili esistenziali. Nei soggetti in evidente situazione di dispersione scolastica si è registrato basso senso di autoefficacia percepita e la mancanza di motivazione verso obiettivi professionali che rappresentano una scelta imposta dai genitori. La mancanza di competenze per la vita, di competenze caratteriali e di modelli valoriali condivisi preclude la possibilità di compiere scelte libere.

Lo studio e l'analisi delle informazioni, oltre ad aver apportato innovazioni metodologiche, introducono innovazioni concettuali significative rispetto alle evidenze empiriche presenti

in letteratura sul tema della dispersione scolastica. Utilizzare il paradigma della necrodidattica e della necroeducazione, sebbene possa risultare di difficile gradimento e metabolizzazione all'interno del dibattito pedagogico, restituiscono il senso e un significato più chiaro degli effetti negativi che possono generare didattiche e approcci relazionali che non educano ma paralizzano l'apprendimento, bloccando la crescita integrale degli studenti. Se il fine dell'educazione è emancipare, civilizzare, liberare, promuovere inclusione ed equità, didattiche e approcci relazionali che non educano finiscono per negare l'identità culturale di ogni soggetto e, dunque, la diversità, erodere variabili come la motivazione e il coinvolgimento, fondamentali per la sua qualità. Un'ulteriore innovazione si individua nella riconcettualizzazione dell'affettività e della dimensione emotiva, le quali, da ciò che è emerso, rappresentano insieme un potente collante relazionale, un catalizzatore dell'apprendimento e un fattore che protegge gli studenti dal fenomeno della dispersione scolastica. Tuttavia, l'aspetto più interessante ai fini dello studio riguarda proprio la valenza e la funzione che l'affettività e la dimensione emotiva possono assumere. Dall'analisi, infatti, emerge come entrambe siano variabili sistemiche strettamente connesse ai modelli educativi promossi, alle politiche scolastiche, alle modalità di conduzione dell'attività didattica, al modo di gestire la classe. Infine, analizzare ed evidenziare l'importanza dell'affettività, della gestione delle emozioni, delle variabili esistenziali dell'apprendimento, nel processo di crescita di uno studente, determina un'ulteriore riflessione, su quanto, cioè, possa essere determinante promuovere equità ecologica all'interno della classe e di come tale costrutto possa ridefinire la dispersione scolastica come effetto, anche, di ingiustizie di varia natura e possa riguardare la collocazione degli studenti negli spazi formativi o la modulazione dell'affettività verso gli studenti e la qualità dell'accoglienza dei loro bisogni.

4. Analisi qualitativa come approccio critico-ecologico

Per l'analisi qualitativa delle informazioni, la prospettiva di riferimento è stata quella critico-ecologica (Freire, 1970), poiché risulta utile decostruire asimmetrie di potere o esaminare dinamiche e meccanismi nelle relazioni che determinano benessere o stress, garantendo quindi autenticità ecologica (Bronfenbrenner, 1979) e trasformando l'analisi in uno strumento di equità e di giustizia. Le azioni del progetto hanno dimostrato che la gestione ottimale della dispersione scolastica dipende dalla valorizzazione di alcune dinamiche ma, soprattutto, richiede un'adozione di nuovi modelli educativi in grado di promuovere equità ecologica, a cui si giunge, attraverso la riduzione di egemonie culturali, la promozione di una giustizia cognitiva e affettiva, una maggiore tutela sociale e culturale. In questo senso epistemologie pedagogiche di matrice critico-ecologica e nuove tecnologie, se utilizzate in modo critico, cioè etico-politico, possono davvero contribuire a trasformare l'azione didattica in un momento trasformativo dei soggetti verso una maggiore autonomia e crescita secondo le proprie aspettative formative.

Le informazioni emerse delineano un quadro complesso in cui le dinamiche affettive ed emotive si configurano come variabili strettamente correlate con aspetti macrosistemici e microsistemici. Per entrambe le dinamiche, il contesto risulta un fattore determinante e in grado di variare gli esiti. Nell'istituto tecnico professionale l'assenza di relazioni basate sulla fiducia e sull'affettività, a cui si aggiunge l'adozione di modelli educativi di tipo autoritario agisce come un potente fattore predittivo della dispersione. Emblematico è il caso della studentessa che, nonostante diverse discriminazioni di genere subite, non ha beneficiato di un supporto costante di tipo emotivo e affettivo, che ha contribuito a generare

una crisi identitaria, con un rischio concreto di dispersione scolastica. Di contro, negli altri contesti scolastici esplorati, l'adozione di una didattica in grado di promuovere alfabetizzazione emotiva, relazioni educative fondate sulla cura, sull'affettività e sull'accoglienza dei bisogni, si è dimostrata un fattore in grado di favorire la crescita integrale degli studenti. Entrambi i casi confermano quanto queste variabili possano avere un impatto determinante, che è tuttavia sempre mediato da fattori contestuali come la gestione del potere educativo da parte del docente, le culture scolastiche e le politiche scolastiche.

Sebbene lo studio sia giunto a conclusioni apprezzabili, non è esente da limiti, individuabili nella durata delle azioni formative, nell'assenza di gruppi di controllo, nella ristrettezza del campione, nell'indagare alcuni costrutti chiave come l'affettività, le dinamiche emotive e le variabili esistenziali dell'apprendimento, solo attraverso strumenti qualitativi non standardizzati. Ciò compromette la generalizzabilità dei risultati, non consente di comprendere quali esiti possano derivare da studi più longitudinali e rischia di vincolare la validità dello studio al solo ruolo delle percezioni soggettive dei partecipanti le quali, però, potrebbero risultare sovrastimate. La trasferibilità di queste azioni del progetto risulta, quindi, strettamente vincolata ad alcune questioni rimaste sospese per cui è auspicabile, in futuro, elaborare azioni con metodologie miste, con follow-up più longitudinali e policy integrate capaci di supportare interventi più di sistema, in cui la rete sociale territoriale potrebbe assumere un ruolo determinante nella direzione di valorizzare anche il ruolo delle famiglie e di altre agenzie educative per sostenere processi trasformativi.

5. Prevenire e/o ridurre la dispersione scolastica con la didattica interattiva e digitale

In letteratura la questione della dispersione scolastica si articola attorno a quattro preminenti categorie di fattori determinanti: individuali, scolastici, familiari e socioeconomici. Tali fattori, spesso interconnessi e interdipendenti, tracciano le coordinate su cui l'intero universo dell'educazione deve erigere i suoi baluardi di resistenza contro l'abbandono. Mentre alcuni tra essi sono segnati da un'intrinseca rigidità strutturale, che ne rende arduo qualsiasi intervento mirante a una trasformazione radicale – valga, ad esempio, lo status socioeconomico di una famiglia che costituisce una delle chiavi di volta meno malleabili dell'impianto educativo –, altri fattori offrono un proficuo margine di manovra, fertile terreno per bonificare l'assetto educativo mediante azioni ponderate e programmate (Alivernini et al., 2017). In questo contesto, il ruolo del corpo docente e di tutti coloro che si occupano a diversi livelli del fare scuola emerge come fondamentale per innescare vigore e resilienza nei discenti. I docenti, dotati di acume e formati alla luce delle più recenti scoperte neuroscientifiche e psicopedagogiche, possono intercettare aree di vulnerabilità e implementare interventi personalizzati, miranti a potenziare la capacità di autoregolazione nell'apprendimento e a promuovere un vivido e inclusivo benessere nel contesto scolastico. Ciò consente non solo l'incremento della percezione di autoefficacia individuale, ma anche la costruzione di solidi legami di empatia e supporto che si dipanano attraverso la rete sociale dei pari e degli insegnanti. Elemento cardine di successo in questa opera di restauro formativo risulta l'attenzione rivolta all'autoregolazione e alla motivazione intrinseca, fattori che Antúñez et al. (2017) elevano a pilastri essenziali del contrasto alla dispersione scolastica. La capacità di autogestirsi, affrontare sfide con una positiva percezione della propria autoefficacia non solo alimenta e rafforza la motivazione per lo studio, ma riduce di molto le probabilità di abbandono (Morelli et al., 2023).

Sicuramente l'alta percezione di autoefficacia, maggiori livelli di autostima e di fiducia nelle proprie abilità aumentano la motivazione allo studio e diminuiscono la probabilità di abbandono (Batini, 2014; Fan & Wolters, 2014; Renaud-Dubé et al., 2015). Parimenti, è necessario discernere e affrontare, con strumenti adeguati, quegli elementi avversi, quali il rifiuto del contesto scolastico e il disimpegno, che risultano essere veri e propri catalizzatori della dispersione. La reiterazione di fallimenti, unita alla ciclicità delle bocciature, piuttosto che fungere da occasione di resilienza, stimola spesso una spirale demotivazionale che porta all'allontanamento definitivo dal percorso educativo (Hattie, 2009); paradossalmente anche lo sperimentare un fallimento relativo ad una sola disciplina può portare all'abbandono scolastico (Mata et al., 2012). La fiducia dei discenti nei propri livelli intellettivi e nelle proprie capacità, così come il possesso di buone strategie di autoapprendimento sembrano invece essere buoni predittori del rendimento scolastico (Barbero Vignola & Duca, 2016; Henderson & Dweck, 1990; Yusuf, 2011; Komarraju & Nadler, 2013). Attraverso un'attenta valutazione e un mirato intervento su tali fattori, il sistema educativo può e deve, quindi, incrementare notevolmente le sue possibilità di tenere salda la continuità delle esperienze formative, riconsiderandone epistemi e metodiche alla luce delle mutevoli dinamiche socio-culturali ed economiche del nostro oggi. Investire sull'incremento delle competenze personali e delle competenze chiave trasversali, anche grazie all'uso delle new technologies, emerge con sempre maggior intensità e si impone come imperativo categorico nel panorama didattico contemporaneo. Tale approccio favorisce non solo il consolidamento delle abilità di base, ma rinsalda quelle competenze cruciali per un'identità formativa completa e duratura (Batini, 2016). L'avanzamento delle tecnologie digitali ha permesso una vera e propria rivoluzione copernicana negli approcci pedagogico-didattici, trasformando l'aula classica in un ambiente di apprendimento immersivo e interattivo, dove il sapere non è semplicemente recepito, ma è esperito attraverso un paradigma di co-costruzione delle conoscenze. L'integrazione di strumenti digitali, come piattaforme di e-learning, aule immersive, applicazioni educativo-didattiche interattive e simulazioni virtuali, favorisce un ambiente didattico dinamico, instillando nelle menti dei discenti un rinnovato fervore per la scoperta del sapere. Tale metodologia consente di rendere accessibili a tutti e a ciascuno i vari contenuti didattici in modo personalizzato, adattandosi ai ritmi e alle preferenze di apprendimento individuale, rafforzando così il senso di auto-efficacia e l'autonomia nello studio, come confermato dai suggerimenti di Morelli et al. (2023) e Antúnez et al. (2017). Questo nuovo orizzonte formativo promuove la fiducia nelle proprie capacità critiche e analitiche, incoraggiando l'espansione del potenziale intellettuale dei discenti. I docenti facilitatori dell'apprendimento, nell'abbracciare una didattica che con sagacia contempra la correlazione tra tecnologie digitali e interrelazione umana, riescono a modellare esperienze educative che non solo suscitano motivazione intrinseca, ma costruiscono anche solidi ponti tra sapere e pratica. In definitiva, la mente educata in modo tanto olistico ed empirico non solo si prepara a soddisfare le pressanti esigenze del mondo moderno, ma diventa anche capace di innalzare il pensiero critico a vette spesso inimmaginabili, portando con sé la possibilità di compiere significative trasformazioni sociali. L'adozione di modelli didattici avanguardisti, corroborati da solidi principi scientificamente validati, emerge quindi come l'antidoto più efficace alla piaga della dispersione scolastica, trasformando le aule non solo in luoghi di istruzione statica, ma in vere e proprie palestre di vita (Barca et al., 2025). In questi contesti protetti, e tuttavia stimolanti, ciascun discente può dispiegare e coltivare al massimo il proprio potenziale intellettuale ed emotivo, dando impulso a quel desiderio incessante e indomito di apprendere che è la vera linfa della crescita personale e collettiva.

6. Conclusioni

La mancanza di affettività che agisce negativamente sull'identità e sulla personalità degli studenti, facendo credere loro che il destino sia già scritto è un tema che merita approfondimento e suggerisce il ricorso ad una formazione per lo sviluppo di competenze specifiche già in fase preadolescenziale se non addirittura nella tarda età infantile, quando interventi formativi di qualità possono agire positivamente per l'individuazione di valori fondamentali su cui costruire il senso della propria esistenza e per disporre ogni soggetto ad una migliore apertura all'inedito e al disvelamento di sé. Perché ciò avvenga, il contesto scolastico deve necessariamente agire per operare una trasformazione e proporsi istituzionalmente come una struttura relazionale coesa in cui tutti gli attori navigano verso la stessa direzione; il lavoro collegiale, infatti, quando beneficia di elevate professionalità educative e di innovazione didattica, può rappresentare un fattore protettivo della dispersione davvero determinante. L'analisi critico-ecologica, in questo senso, impone questo cambio di direzione e suggerisce interventi in grado di riconfigurare i contesti verso una maggiore sostenibilità, capaci di adottare modelli educativi in grado di decostruire situazioni pregiudizievoli e discriminatorie attraverso esperienze narrative-riflessive e più calibrati sui bisogni e le aspettative degli studenti. In questo modo e con il supporto di tecnologie educative utilizzate in senso etico-politico, potrebbero rappresentare risorse importanti per favorire equità ecologica e un maggiore senso di comunità.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(15), 21–52.
- Antúñez, Á., Cervero, A., Solano, P., Bernardo, I., & Carbajal, R. (2017). Engagement: A new perspective for reducing dropout through self-regulation. *Factors Affecting Academic Performance*, 25–46.
- Barbero Vignola, G., & Duca, V. (2016). Stare bene a scuola, apprendere e crescere in modo positivo. *Studi Zancan*, 3, 29–38.
- Barca, A., Liverano, G., Romeo, F. P., (2025). Sustainability, affectivity and community engagement to prevent school drop-outs and cultivate hopeful planning. *Open Journal of Humanities*, 19, 1–27.
- Batini, F. (2014). *Drop-out*. Fuori Onda.
- Batini, F. (2016). *Insegnare e valutare per Competenze*. Loescher.
- Bion W. R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Armando.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Caputo, A. (2012). Metodi narrativi per la formazione degli insegnanti: il diario di bordo. *FOR. Rivista per la Formazione*, 89/2011, 95–99.
- Chatterton, P., Fuller, D., & Routledge, P. (2007). Relating action to activism: Theoretical and methodological reflections. In S. Kindon, R. Pain, & M. Kesby, *Participatory action research approaches and methods: Connecting people, participation and*

- place. Routledge studies in human geography* (pp. 242-248). Routledge.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6, 80–88.
- Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22–39.
- Ferrell, E. W., Nance, C. N., Torres, A. L., & Torres, S. M. (2014). Using participatory action research to address absenteeism. *Action Learning: Research and Practice*, 11(2), 201–214.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Freire, P. (1970). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999). *Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Henderson, V. L., & Dweck, C. S. (1990). Motivation and achievement. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 308-329). Harvard University Press.
- Irby, D., Mawhinney, L., & Thomas, K. (2013). Re-examining participatory research in dropout prevention planning in urban communities. *Educational Action Research*, 21(2), 267–283.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72.
- Liverano, G. (2023). *La dispersione scolastica come criticità educativa di sistema: tra prevenzione e intervento*. Pensa Multimedia.
- Liverano, G. (in press). Necrodidattica e inclusioni esclusive e dispersive: la didattica delle reti territoriali come prospettiva etica per lo sviluppo di alunni migranti. *Q-times. Journal of Education, Technology and Social Studies*.
- Mata, M. D. L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Attitudes towards mathematics: effects of individual, motivational, and social support factors. *Child Development Research*.
- Montero-Sieburth, M., & Turcatti, D. (2022). Preventing disengagement leading to early school leaving: Pro-active practices for schools, teachers and families. *Intercultural Education*, 33(2), 139–155.
- Morales, M. P. E. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in teacher professional development: A literature review. *IJRES. International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156–165.
- Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., & Cattellino, E. (2023). Self-regulated learning self-efficacy, motivation, and intention to drop-out: The moderating role of

- friendships at University. *Current Psychology*, 42(18), 15589–15599.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.) (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.
- Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G., & Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: A mediation model. *Social Psychology of Education*, 18(2), 255–272.
- Sundelin, Å., Lindgren, J., & Lundahl, L. (2023). Young people's stories of school failure and remedial trajectories – Clues to prevention of school absenteeism and early school leaving. *European Education*, 55(3-4), 202–215.
- Tókos, K., Takácsné Kárász, J., Rapos, N., Lénárd, S., & Szivák, J. (2023). Classroom learning environments and dropout prevention in Hungary. *Journal of Education*, 58(4), 741–758.
- Tukundane, C., & Zeelen, J. (2015). Using participatory action research to improve vocational skills training for marginalised youth in Uganda: Experiences from an early school-leavers' project. *International Journal of Training Research*, 13(3), 246–261.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Whyte, F. F. (1991). *Participatory Action Research*. Sage.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623–2626.
- Zammuner, V. L. (2003). *Ifocus group. Aspetti della psicologia*. Il Mulino.
- Zembylas, M. (2023). The affective dimension of epistemic injustice. *Educational Theory*, 72(6), 703–725.