

## **Problematiche multidimensionali dell'utenza in condizione di svantaggio. Analisi di casi relativi all'utenza adulta e giovanile.**

### **Giovani deboli e giovani difficili nel sistema scolastico**

pubblicato in *Progetto Attori*, ASTER, FSE, Regione Emilia Romagna, Provincia di Bologna, Bologna 2007

Questo intervento ha il compito di tratteggiare le caratteristiche problematiche reali dei soggetti che sono, con tutta probabilità, i potenziali utenti dei Centri per l'Impiego per cercare di individuare, in base alle esperienze e agli studi/ricerche in proposito, le tipologie che già in età precoce mostrano la maggiore probabilità di incontrare delle difficoltà nella frequenza scolastica e di fare un'uscita precoce sia per *espulsione* che per *rinuncia* (dispersione attiva e passiva). Gli esiti scolastici negativi, infatti, diminuiscono nei giovani il senso di autoefficacia, riducono la motivazione ad attivarsi e inducono indifferenza se non repulsione.

Dai dati più recenti in nostro possesso<sup>1</sup> sappiamo che nel 2004 oltre il 22% dei ragazzi italiani tra i 18 e i 24 anni aveva solo il diploma di scuola media inferiore (più di un quinto!!!) contro la media europea del 15%; e che, nello stesso anno, solo il 73% dei giovani italiani tra i 20 e i 24 anni aveva un diploma di scuola superiore contro la media europea del 77%. La dispersione<sup>2</sup> è, dunque, un fenomeno rilevante nel nostro paese e comporta il fatto che anche tra le generazioni più giovani ci sia un numero molto significativo di persone a scolarità così bassa da essere, dopo essere stati così nella scuola, i più deboli e difficili nel mercato del lavoro e anche nella vita. Tra le giovani generazioni, inoltre, è ancora relativamente basso il numero dei diplomati. Ancora più difficile è la situazione degli adulti le cui competenze sono ad un livello in genere piuttosto basso.

Sicché, se già a livello europeo si ritiene difficile arrivare ad una situazione migliore nel 2010, come era stato stabilito dalla Conferenza di Lisbona, questo sarà ancora più difficile in Italia dove ci sono circa sei milioni di persone tra analfabeti veri e persone che hanno frequentato la scuola per un periodo così breve da essersi ormai dimenticate tutto (analfabeti di ritorno) e da avere difficoltà ad accedere a molti servizi che sono ormai fortemente connotati dall'uso delle nuove tecnologie.

#### **1. Le ambizioni dei sistemi di istruzione e formazione**

Oggi i sistemi di istruzione e formazione non possono non essere *ambiziosi*: mano a mano che il mondo si sviluppa e si trasforma continuamente a ritmi sempre più accelerati, diventando sempre complesso e avanzato tecnologicamente, richiede alle persone di essere creative, inventive, intraprendenti, adattive, flessibili e quindi dotate di capacità sempre più alte e raffinate per vivere/sopravvivere, per lavorare, per reggere alla competitività mondiale. Così i sistemi di istruzione e di formazione, se vogliono dare gli strumenti necessari, sono costretti a porsi traguardi sempre più alti che richiedono, per essere realizzati, cambiamenti radicali e continui adeguamenti. Non sembra inutile, perciò, riflettere su alcuni aspetti che non possono non essere considerati prioritari.

##### **1.1. La società della conoscenza e della globalizzazione**

Negli ultimi due decenni si sono diffuse la consapevolezza che viviamo in un mondo ormai globalizzato in cui informazioni e opportunità si moltiplicano in continuazione e anche la percezione che questa nuova dimensione esige un profondo ripensamento dei sistemi scolastici e formativi. Ma non è ancora del tutto chiaro cosa vuol dire preparare i giovani ad affrontare le sfide della società della conoscenza, a causa di stereotipi e pregiudizi, ma anche di semplici abitudini consolidate che rendono difficile cambiare prospettive.

Dare gli strumenti per vivere in un mondo globalizzato e complesso significa, prima di tutto, mettere a disposizione *saperi* che includono in via prioritaria le conoscenze più importanti che riguardano il mondo contemporaneo per avere le chiavi di lettura adeguate per comprendere il mercato del lavoro reale e la sua organizzazione e più in generale la vita reale e per rendersi conto fino in fondo che, mentre aumenta la fruizione di beni e servizi che sempre più spesso sono prodotti lontano (due soli esempi per tutti, ormai collocati nelle parti più disparate del mondo: i *call center* e i capi di abbigliamento), i luoghi di produzione vicini a casa, in cui magari si potrebbe essere assunti, fra qualche tempo potrebbero non esserci più o perché delocalizzati o perché semplicemente chiusi.

Ma vuol dire anche altro. Fare scuola in una società in cui sono numerose e pervasive le opportunità e le informazioni, ma tutto subisce rapidissimi processi di obsolescenza tanto che ciò che una volta era utile sapere e conoscere non è detto che lo sia ancora e ciò che ieri era possibile non è detto che lo sia ancora a lungo, significa spostare l'attenzione, un tempo centrata solo sui saperi dichiarativi (sapere cosa è una certa cosa), su altri aspetti dell'apprendimento e del sapere che una volta alcuni alunni, pochi e bravi, acquisivano da soli, ma che oggi non è scontato che, in una scuola di massa, tutti acquisiscano, a meno che non si abbiano per loro particolari attenzioni dal momento che sono diventati del tutto indispensabili. Vivere nella società della conoscenza vuol dire, infatti, non solo possesso di conoscenze, ma anche e soprattutto *capacità di usare e produrre conoscenze* per progettare il proprio futuro (abilità), sapendosi decentrare dal presente per andare al passato e alle esperienze pregresse per capire chi si è e per proiettarsi verso il futuro (questo vuol dire l'espressione *progetto di vita*) per capire chi si vuol diventare: uno sforzo, quindi, prima di tutto *teorico e intellettuale* che richiede il dominio di procedure *logiche e metodologiche* da parte di tutti (saper pensare ed essere riflessivi).

## 1.2. I documenti internazionali

Non a caso la comunità internazionale e anche quella europea si stanno interrogando con crescente attenzione negli ultimi venti anni, attraverso ripetute ricerche e documenti, sui saperi di base, essenziali, chiave, indispensabili a tutti per vivere e lavorare nella società contemporanea.

A partire dalla *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti* dell' UNESCO (1990) che può essere considerata il punto di partenza per individuare i diritti conoscitivi fondamentali di tutte le persone, gli *strumenti essenziali* di apprendimento (*literacy, espressione orale, numeracy e problem solving*) in termini di conoscenze, abilità, valori e attitudini «necessari agli esseri umani per poter sopravvivere, sviluppare le loro capacità, vivere e lavorare dignitosamente, partecipare pienamente allo sviluppo, migliorare la qualità della loro vita, prendere decisioni informate e continuare ad apprendere».

Fino ad arrivare alla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (18 dicembre 2006), una ricerca, che enuncia le competenze (complesse), considerate fondamentali perché garantiscono saperi e abilità necessari sia per l'occupabilità sia per la piena fruizione della *cittadinanza* e che l'UE invita insistentemente i sistemi scolastici e formativi dei Paesi comunitari a far acquisire a tutti nella formazione; esse sono:

- Comunicazione nella madrelingua,
- Comunicazione nelle lingue straniere,
- Competenza matematica e di base in scienza e tecnologia,
- Competenza digitale,
- Imparare a imparare,
- Competenze interpersonali, interculturali e sociali e civica (saper vivere e lavorare con gli altri anche di altre culture),
- Imprenditorialità (saper essere creativi in modo autonomo e imprenditoriale),
- Espressione culturale (saper fruire delle manifestazioni artistiche e culturali).

Una sola breve osservazione, ma fondamentale.

Nella società della conoscenza *l'imparare ad imparare* è, forse, la competenza più importante perché significa possedere la capacità di fare, di fronte a qualsiasi compito o problema, il censimento delle risorse possedute e di valutare se esse sono sufficienti oppure se è necessario reperire altre conoscenze e/o competenze indispensabili per affrontare effettivamente quel determinato compito o problema. Le cose della vita cambiano, infatti, in

modo anche radicale e sempre più in fretta, e nel lavoro ancora di più: non solo, infatti, capita sempre più frequentemente di cambiare molte volte lavoro perché lo si vuole o perché si è costretti, ma anche, pur rimanendo nella stessa occupazione, l'organizzazione, le regole, gli strumenti di lavoro si modificano con tanta velocità che, se manca questa capacità di «automanutenzione», non si è più in grado di svolgerlo adeguatamente.

### 1.3. Il concetto di competenza

Tutti i sistemi scolastici europei si sono impegnati a garantire ai giovani la costruzione di competenze, ma non è ancora ben chiaro, almeno a livello diffuso, quanto sia diverso parlare di competenze in ambito lavorativo oppure in ambito scolastico. La parola, dilagata nella scuola in modo spesso confuso, ha esteso i suoi significati fino a comprendere tutto e il contrario di tutto; per cui, mentre l'obiettivo principale risulta quello della costruzione di competenze, in realtà, mancando una chiarezza di fondo (teorica e perciò operativa), non si mettono sempre in atto le *pratiche didattiche* effettivamente *funzionali* alla costruzione di competenze. Non sembra, quindi, inutile riprendere alcune riflessioni.

Le competenze, infatti, sono un insieme complesso di più elementi, sono *l'organizzazione ed effettiva utilizzazione di alcune delle risorse di cui si dispone in modo personale e originale, ma mirato e responsabile, in riferimento ad un compito o alla risoluzione di un problema, nell'esercizio appropriato di attività in una situazione o contesto specifico.*

In altre parole sono un insieme di:

- *conoscenze dichiarative* (know what): concetti, informazioni, dati;
- *conoscenze procedurali* (know how), logiche e metodologiche;
- *disposizioni individuali* (in gran parte nascoste): «attitudini mentali fisiche sensoriali, motivazioni, valori, rappresentazioni ed atteggiamenti nei confronti del lavoro e fattori connessi all'identità personale, alla stima e all'immagine di sé<sup>3</sup>» che hanno il *potere di mobilitare* le conoscenze per fronteggiare una situazione.

Mentre un tempo le prime erano le più importanti, ora lo sono molto di meno perché sono tante, facilmente disponibile e anche facilmente deteriorabili. Viceversa sono diventate molto più importanti, anzi indispensabili, le conoscenze di tipo *procedurale* perché sono lo strumento per imparare a pensare, a elaborare informazioni, a mettere insieme informazioni di natura diversa per poterle utilizzare in più contesti. In entrambi i casi si tratta di conoscenze (sapere e saper fare) che si possono acquisire lavorando con le *discipline formali*, ovviamente a patto di utilizzare tutte le risorse che esse mettono a disposizione.

Ma ancora più importante, soprattutto in riferimento al fenomeno della dispersione scolastica e del disagio, è il terzo insieme costituito dalle *disposizioni individuali*, quell'insieme di aspetti ed elementi che sono fondamentali perché fanno scattare la competenza, mettono in moto le conoscenze di tipo dichiarativo e procedurale, fanno in modo che la mente, di fronte ad un compito o ad un problema, vada effettivamente a ripescare nell'archivio della memoria ciò che serve, ma che rappresentano quella parte della mente (razionale ed emozionale) più difficilmente aggredibile, la parte più profonda e sulla quale è più difficile intervenire. Con la conseguenza che sono insieme l'aspetto *più trascurato* delle competenze, ma anche *quello che fa effettivamente la differenza.*

## 2. Le caratteristiche trasversali dei giovani in questi anni

Ci sono, innanzi tutto, alcune caratteristiche che segnano in modo verticale e orizzontale, complessivamente, tutti i giovani e che sono forme di disturbo e di disagio, da cui non è esente completamente nessuno, nemmeno quei ragazzi che si trovano in condizioni privilegiate, ma che assumono un significato più pesante, quando si accompagnano anche ad altro.

### 2.1. Il multitasking

È il *primo* degli aspetti che caratterizzano i nostri giovani che vivono nell'era dell'*attenzione parziale continua*, ormai abituati a fare più cose contemporaneamente e continuamente distratti dall'attenzione alle attività che stanno svolgendo. Il cellulare non si spegne mai, il computer è sempre aperto, la televisione funziona continuamente e lo scorrere del tempo è segnato dal continuo susseguirsi di *sms*, squilli, telefonate, *email*, musica, spot, notizie. Tutti questi strumenti sono considerati (dagli studiosi che se ne occupano, ma sicuramente anche

dagli insegnanti) «*armi di distrazione di massa*»: i giovani, infatti, non riescono a trovare una condizione di attenzione continuativa concentrata su qualcosa e sono indotti al «*contorsionismo cognitivo*». Dal punto di vista dell'apprendimento e della necessaria concentrazione nello studio tutto ciò significa che non hanno la capacità di selezionare tra quelli che sono gli stimoli fondamentali relativi al compito o al problema che stanno affrontando e quelli, invece, che sono una gamma quasi infinita di stimoli che li investono da tutte le parti e ai quali, alla fine, rispondono per lo più a casaccio. Sicché, quando va bene, *lo sviluppo mentale è condizionato*: l'attenzione è debole e breve e per lo più legata alle immagini, gli errori si moltiplicano, l'esecuzione è rallentata; quando va meno bene, si ha la «*sindrome da interruzione continua*», il «*disordine da iperattività*», il «*deficit di attenzione*», veri e propri disturbi che comportano la tendenza a dimenticare e a distrarsi<sup>4</sup>.

Non si tratta solo di non sapere concentrarsi e portare a termine un'attività, si tratta anche di avere introiettato profondamente il culto del cosiddetto «*zapping*»: il cambiocanale, che in origine era solo uno strumento di comodità, ha profondamente modificato i meccanismi di attenzione tanto che, di fronte a qualcosa che può diventare un problema o semplicemente non piace, si cambia subito programma. Ora, se tutto ciò può avere un senso di fronte ad una trasmissione o ad una realtà virtuale, diventa molto più grave se praticato nella vita reale in cui la fuga diventa un'alternativa alla costruzione di strumenti per fronteggiare gli ostacoli, le difficoltà, i problemi, i compiti sgradevoli. Non si tratta, quindi, di una semplice difficoltà, ma dell'assunzione di una modalità di vita che rifiuta qualsiasi responsabilità/impegno e che si lascia trascinare in una corsa continua e quasi compulsiva alla ricerca del piacere immediato.

## 2.2. L'indecisione

È il *secondo* aspetto che condiziona i giovani e non per il solo fatto che, come sosteneva Nietzsche, ogni scelta è un evento tragico perché significa dire di no a qualcosa; i giovani oggi, piuttosto, sono sempre in *overdose* di *informazioni* e di *opportunità*, ma le *troppe alternative* che la vita mette loro a disposizione determinano paradossalmente *paura, insicurezza, indecisione*. I beni e i servizi sono oggi facilmente reperibili e alla portata di molti, in quantità enorme e inimmaginabile solo pochi decenni fa, e si rinnovano di continuo (anche gli adulti hanno sicuramente provato il disorientamento da ipermercato dove sullo stesso scaffale ci sono decine e decine di prodotti praticamente identici o quasi oppure da confronto tra i diversi contratti di telefonia mobile!); anche le informazioni/conoscenze pervadono la nostra vita in ogni momento, in ogni luogo, in ogni forma e in quantità ormai illimitata. Qualsiasi giovane di scuola media, infatti, sa usare benissimo Google o altri motori di ricerca e arriva a recuperare tutte le informazioni che vuole, ma, di fronte a tanta abbondanza, rischia di essere dominato dall'incapacità di valutare e di decidere. Tanto che gli studiosi stanno già ironizzando sui cosiddetti «*massimizzatori*», quelle persone che sperano di reperire tutte le informazioni utili possibili e si illudono così di poter arrivare a fare una scelta motivata o a crearsi un'opinione personale, ma in realtà rischiano di rimanere bloccati e paralizzati in una ricerca compulsiva di prodotti o informazioni, senza rendersi conto che ciò che si è scelto, dopo poco tempo, è destinato ad essere già vecchio e superato (i prodotti legati all'informatica insegnano).

Sta così diffondendosi la tendenza a teorizzare che non si può più decidere, come si faceva una volta, e che per sopravvivere è meglio *evitare la troppa razionalità* e recuperare una *parziale irrazionalità*, è meglio imparare ad essere soddisfatti da ciò che è *buono a sufficienza* pur di evitare lo stress da decisione<sup>5</sup>, è meglio la «*deliberazione senza l'effetto attenzione*», il decidere fidandosi del subconscio, dopo avere fatto «*riposare*» le informazioni attinte<sup>6</sup>, è meglio, per decidere, affidarsi all'istinto, all'*intuizione decisiva* che fa scegliere la cosa giusta, se la si afferra senza soffocarla<sup>7</sup>, fino ad arrivare ad una vera e propria teorizzazione della non scelta<sup>8</sup>.

Naturalmente tutto questo (il fenomeno, ma anche le sue teorizzazioni) ha un peso non indifferente in tema di orientamento.

## 3. Le tipologie di giovani maggiormente a rischio

Ma, al di là delle caratteristiche generazionali comuni sopra tratteggiate, ci sono sicuramente *alcune tipologie di giovani maggiormente a rischio* (di insuccesso e di dispersione) che presentano forme più o meno accentuate e significative di specifico *disagio* (scolastico, ma non solo).

In generale alla scuola materna e alla scuola elementare solo in casi particolarmente gravi si ha la percezione di un reale disagio e di grosse difficoltà, sia perché i ragazzi sono ancora molto piccoli sia perché le maestre in genere sono straordinariamente brave. La situazione, invece, diventa *esplosiva* negli anni della scuola media e all'inizio della scuola superiore (ammesso che ci arrivino), negli anni della preadolescenza in cui vengono al pettine tutti i nodi e diventano magari evidenti alcune caratteristiche che erano già ben presenti anche prima, ma di cui nessuno si era accorto. I tre anni di scuola media sono senza dubbio molto difficili, ma sicuramente anche *determinanti* per il futuro dei giovani.

Senza distinguere, come fanno alcuni studiosi, tra giovani *deboli* con scarse risorse personali che, se aiutati, accompagnati, supportati con adeguati percorsi di orientamento ma anche con altre azioni di potenziamento delle risorse, riescono comunque a superare positivamente il percorso scolastico e giovani *difficili* (sia in senso scolastico che sociale) che vivono in una situazione seriamente problematica, dal momento che i confini tra i due insiemi sono spesso abbastanza sfumati e il passaggio dall'uno all'altro non è improbabile, si possono individuare le seguenti *tipologie di giovani a rischio*, elencate a caso e senza alcuna priorità e soprattutto senza alcuna pretesa, neanche minima, di esaustività.

### 3.1. Giovani provenienti da famiglie/ambienti a basso livello culturale in cui la *cultura non è un valore*

Genitori di basso livello culturale condizionano sicuramente in negativo, soprattutto quando, contemporaneamente, non attribuiscono alcun valore alla cultura (intesa come conoscenza del mondo in tutte le sue diverse sfaccettature), ritenendola non qualcosa che serve e per cui vale la pena d'impegnarsi, ma qualcosa da disprezzare e da tenere in scarso conto. In questi casi è molto difficile o, meglio, improbabile che i giovani conquistino da soli la capacità di attribuire ad essa un valore. Studiare costa fatica e se una persona non è motivato non fa questa fatica, soprattutto per conseguire qualcosa che è considerata priva di valore.

### 3.2. Giovani provenienti da famiglie/ambienti in cui il *primo valore* (pervasivo) è il *lavoro* (e il guadagno per comprare) inteso quasi esclusivamente come *operatività manuale*

Le famiglie contadine e operaie di un tempo attribuivano valore al lavoro e soprattutto alle capacità professionali acquisite anche attraverso di esso. Oggi ci sono moltissime famiglie per le quali il lavoro si identifica solo con quello manuale, privo di ogni legame con le capacità personali, ma puro strumento per guadagnare e per comprare cose («la robbia»). Moltissimi giovani che lasciano per questo motivo la scuola aspirano solo ed unicamente a questo e non hanno alcuna motivazione a cimentarsi con qualcosa di diverso e che implichi magari anche delle difficoltà, ma che alla fine garantisca un lavoro che, anche con risultati economici minori o dilazionati nel tempo, dia loro soddisfazione, facendoli sentire capaci e quindi degni di stima.

### 3.3. Giovani provenienti da *nuove famiglie* in mancanza di un sostegno mirato, coerente e continuo

La legge che prevede il divorzio e il nuovo diritto di famiglia esistono in Italia da circa trent'anni e solo da pochissimo una legge che privilegia, anche se con molte ombre, l'affidamento congiunto dei figli. Manca, tuttavia, almeno a livello diffuso, una cultura significativa della «genitorialità divisa» che aiuti a instaurare rapporti equilibrati, intensi, sostanziali tra adulti e giovani e, se ci sono tensioni continue e prevalgono relazioni conflittuali o anche solo non costruttive, a risentirne principalmente sono i figli che non hanno un sostegno adeguato e coerente al loro processo di crescita e presentano, molto più spesso di quanto non si creda, carenze affettive che si riverberano anche sulle attività cognitive e quindi sull'apprendimento (particolarmente grave risulta la assenza, a vari livelli, della figura paterna). In altre parole i *nuovi modelli familiari* oggi di fatto esistenti pongono problemi del tutto nuovi, ma quasi sempre ignorati, che richiederebbero un supporto specifico e sostanziale da parte di altri adulti. Ancora più complesso diventerebbe il discorso se si allargasse anche ai nuovi modelli provenienti da altri paesi.

### 3.4. Giovani provenienti da *altri paesi*, culture, mondi (lingua, abitudini, prospettive e enclave culturali) e figli di immigrati dal sud di *seconda generazione*

I giovani stranieri, nati o non nati in Italia, sono presenti e sono in continuo aumento nelle nostre scuole: nell'anno scolastico 2005-6 in Emilia Romagna erano il 10,4% della popolazione

scolastica e, nelle zone in cui si accentrano maggiormente, ci sono classi già composte per metà o in maggioranza da non italiani e, in genere, provenienti non da un solo Paese, ma da tanti e anche molto diversi tra loro. I genitori alle volte hanno un titolo di studio (alcuni sono laureati) che quasi mai è però riconosciuto, ma spesso sono provvisti di una scolarità bassa e oberati da problemi di vita e di lavoro non indifferenti. Questi giovani presentano problemi del tutto nuovi e inediti per un corretto inserimento e per una crescita sana nella nostra società. Ciò è particolarmente evidente soprattutto con le cosiddette seconde generazioni.

3.5. Giovani provenienti da o portatori di situazioni *oggettivamente pesanti* (gravi malattie, carcere, dipendenza da droghe o da alcol, emarginazione sociale etc...)

Soprattutto in alcuni tipi di scuola (come ad esempio gli istituti professionali, ma non solo) sono numerosi i giovani che vivono tutti i giorni in situazioni realmente molto difficili che riguardano o la loro famiglia o direttamente loro stessi o entrambi e debbono, quindi, tutti i giorni fare i conti con problemi molto pesanti e pervasivi: questi giovani molto difficilmente possono trovare la forza di dedicarsi anche alle fatiche dello studio. Si può trattare sia di giovani molto discreti e precocemente maturi che non sempre è facile individuare. se non c'è una osservazione attenta e un ascolto empatico, sia di giovani che assumono atteggiamenti apparentemente di sfida e di prepotenza (o anche più forti) per illudere se stessi, prima ancora che gli altri, che tutto va bene e che loro sono i padroni del mondo.

3.6. Giovani portatori di *disagio non certificato, non riconosciuto* (ritardo)

Chi è estraneo al mondo della scuola è indotto a pensare che ci sono ragazzi cosiddetti «normali» accanto ad altri cosiddetti «problematici», ma questa visione corrisponde solo in parte alla realtà. Esiste, infatti, oltre i soggetti «certificati» per i quali è necessario e previsto dalla legge un sostegno particolare e che sono in continuo aumento negli ultimi anni, una fascia non trascurabile di giovani portatori di disagi non certificati, ma più o meno evidenti e più o meno profondi. In alcuni casi le famiglie, nell'illusione di proteggere i figli evitando per loro ogni etichetta, rifiutano categoricamente di riconoscere questi disagi e di farli certificare e rinunciano così a tutto il sostegno e ai servizi di cui avrebbero non solo bisogno, ma anche diritto. In altri casi le famiglie non si rendono nemmeno conto dei disagi. In questo la scuola potrebbe avere un ruolo fondamentale nell'osservare, riconoscere e segnalare prima di tutto ai genitori le situazioni problematiche per concordare e avviare interventi precoci in grado di attenuare le difficoltà successive che i giovani potrebbero incontrare in assenza di adeguati interventi di recupero.

3.7. Giovani *maschi piuttosto che femmine*

Da ultima una tipologia di genere di tipo trasversale perché relativa a tutte le tipologie finora elencate. Ormai da anni tutte le rilevazioni statistiche mettono in evidenza che le ragazze nel loro percorso scolastico hanno successo in numero doppio e conoscono l'insuccesso in numero dimezzato rispetto ai coetanei maschi, grazie anche alla loro maggiore flessibilità e maturità. La stessa cosa avviene anche nel processo di scelta e nella individuazione e realizzazione di un progetto di vita, nonostante la maggiore complessità richiesta loro dall'appartenenza di genere e dalla necessità di coniugare esigenze personali/familiari/materne con esigenze formative e lavorative.

#### **4. Che fare?**

Di fronte ai problemi posti dai giovani a rischio nelle scuole si stanno diffondendo *alcune parole chiave* che vale la pena richiamare in breve. È ormai abbastanza diffusa la consapevolezza che le dimensioni psicologiche ottimali per il successo sono l'*autostima* (l'immagine che si ha di sé e il valore che ci si attribuisce) e l'*autoefficacia* (la convinzione di potercela fare e di essere capaci di organizzare e di realizzare azioni che comportino dei risultati) e, per implementarle, vengono proposte *diverse strategie*, anche se non sempre è chiaro come esse effettivamente possano essere apprese/acquisite in azioni concrete all'interno della scuola. Esse sono sostanzialmente tre.

## **Il coping**

Si tratta di una strategia che consiste nella capacità di fronteggiare (da *to cope* che significa far fronte)<sup>9</sup> e di affrontare positivamente le situazioni senza doverle manipolare; si traduce in un insieme di azioni cognitive e affettive di fronte a qualcosa che preoccupa nel tentativo di ristabilire equilibrio e superare l'ansia, in uno sforzo consapevole e volontario per regolare mente e comportamento nelle situazioni stressanti per dominarle anziché essere dominati.

In altre parole si tratta di un processo attivo e consapevole, innescato da qualcosa di esterno, che prende l'avvio dall'autovalutazione delle proprie risorse e delle proprie motivazioni e si concretizza in un adattamento che risolve le situazioni difficili. Nella scuola le azioni di orientamento sono, appunto, finalizzate all'acquisizione di questa strategia.

È legata all'autostima: più essa è alta meglio avviene il fronteggiamento e meglio il soggetto si valuta meglio affronta le situazioni soprattutto quelle difficili; se, viceversa, è bassa il soggetto è meno motivato a risolvere situazioni negative perché tende ad imputare a sé la negatività, si impegna di meno per migliorare, non riesce a valorizzare le proprie risorse ed è più arrendevole.

## **L'empowerment**

Si tratta di una strategia (ma la parola indica sia il processo che il prodotto) che consiste nell'avere, acquistare, aumentare il *senso di potere* (da *to empower* che significa sia attribuire potere che rendere capace, mettere in grado)<sup>10</sup> sull'ambiente e di dominio delle situazioni; si fonda sulle capacità di autonomia e di autocontrollo basate sul senso di autoefficacia e di autostima, sulla libertà la responsabilità la creatività la partecipazione, sulla responsabilizzazione individuale, sulla abilità di attivarsi nella risoluzione dei problemi, sulla organizzazione del contesto in modo da poter realizzare le proprie potenzialità, a partire dalle risorse pregresse per svilupparle in modo da accrescere così la possibilità di agire efficacemente.

Nella *scuola* le persone possono essere aiutati a scoprire, a recuperare e a valorizzazione le proprie potenzialità, a implementare la loro capacità di emanciparsi e a diventare responsabili, trovando in sé le opportunità di cambiamento nella relazione con se stesse e con gli altri; possono imparare ad essere padrone di sé e a mobilitare le proprie risorse emozionali e cognitive per dominare il proprio destino come base per l'autostima, la fiducia in sé e negli altri, l'impegno per migliorare; possono imparare a pianificare la propria vita e le proprie capacità di intervento, a progettare e realizzare il proprio futuro, a migliorare la qualità della propria vita attraverso l'autodeterminazione.

Si tratta, quindi, di un processo di crescita che parte dalla neutralizzazione delle proprie difese con l'aiuto dell'insegnante e della sua disponibilità di accompagnamento empatico e dalla sua capacità di fornire lo *scaffolding* (sostegno) su cui ricostruirsi, senza sostituzioni o consigli.

Una persona con *empowerment* è una persona che sa riconoscere le opportunità, sa prendere decisioni e fare delle scelte e sa realizzarle, sa costruire mete ed obiettivi, sa progettare il proprio futuro, sa rapportarsi costruttivamente con gli altri, sa essere protagonista della propria vita tanto che taluni considerano questo la finalità dell'orientamento.

## **La resilienza**

Concetto<sup>11</sup> mutuato dalla fisica (in cui indica la capacità di un materiale di assorbire un urto, senza rompersi) e adottato dalla psicologia, indica la capacità di *resistere* e di modificare la propria vita in meglio, nonostante le difficoltà, di *reagire* di fronte alle *situazioni di difficoltà di frustrazione di dolore di sofferenza* per affrontarle e superarle in modo positivo e propositivo, elaborando i conflitti e ponendosi una serie di interrogativi ai quali dare risposta, compiendo un percorso di ricerca di significato e di collocazione all'interno della propria storia, in un processo di crescita che consenta di percepire, rappresentare e assumere la *sofferenza come ricchezza*. Questo grazie all'attivazione di risorse interne acquisite prima e grazie al riconoscimento e all'accettazione degli *aiuti* che vengono offerti dall'esterno: in questo caso la difficoltà rappresenta una sfida che, accettata, mobilita le risorse interne ed esterne in modo da consentire il raggiungimento di un equilibrio nuovo e più alto.

Nella scuola si identifica con la capacità di raggiungere buoni risultati anche in presenza di difficoltà personali e di reagire positivamente all'insuccesso, attraverso comportamenti adattivi

cha valorizzino tutte le potenzialità personali: la resilienza è «in ambito educativo ... la capacità, da parte degli studenti, di raggiungere buoni risultati pur in presenza di oggettive situazioni di deprivazione sociale e di difficoltà personali»<sup>12</sup>. In questo giova molto, attraverso il lavoro comune ma anche attraverso eventuali interventi *ad personam*, la presenza nel contesto scolastico di percorsi di apprendimento che consentano di imparare precise *strategie mentali* e buone *abilità di studio*, in grado di incidere sul potenziale mentale dei soggetti attraverso il potenziamento delle abilità *cognitive* e *metacognitive* (come la capacità di risolvere problemi e di prendere decisioni) e delle abilità *personali e sociali* (come la capacità di comunicare in modo efficace e di sapere istituire e mantenere buone relazioni interpersonali) per conquistare gradatamente la percezione di *autoefficacia* e reagire positivamente all'insuccesso.

Come si evince da questi brevissimi riferimenti, i tre concetti/strategie sono strettamente correlati in quanto il *coping* se da un alto è riferito alla capacità di fronteggiamento di una particolare situazione (interna o esterna) e in questo è strettamente connesso con l'orientamento (che, infatti, da solo non ha il potere salvifico di risolvere tutti i problemi), da un altro lato ha un legame anche con la resilienza che è però un processo più vasto che comprende sia il fronteggiamento che lo sviluppo e il miglioramento, nonostante tutto, sia la riorganizzazione positiva della vita. Del resto l'*empowerment* che alcuni autori considerano come finalità dell'orientamento per un verso comprende il coping e per un altro verso contribuisce alla resilienza (la quale prevede il dolore, la sofferenza) al punto che si potrebbe affermare che la *resilienza*, che comprende il coping, potrebbe essere considerata come la capacità di avere *empowerment* in situazioni di particolare difficoltà.

Si tratta in tutti i casi di capacità/concetti nati nell'ambito della psicologia sociale, di comunità e del lavoro.

Ora, se anche è vero che la scuola è una *comunità educante*, essa ha tuttavia una precisa finalità che è quella di formare, educare, istruire: occorre, perciò, tradurre il senso di questi concetti chiave in operatività peculiare e organica alla funzione prioritaria della scuola e pensare, prima di tutto, usando tutte le loro potenzialità, agli strumenti fondamentali che le sono propri e sono in suo potere. Potrebbe, infatti, *senza fare miracoli*:

- costruire esperienze di *apprendimento* che consentano ai giovani d'imparare a fronteggiare diverse situazioni (compiti e problemi) e ad acquisire senso di *autoefficacia*, fiducia in se stessi e *motivazione* ad aumentare i tassi di fatica nell'apprendimento;
- impostare le relazioni educative in modo da garantire a tutti in modo «intenzionale» il «*riconoscimento*» e la possibilità di costruire *autostima* a seconda degli stili di apprendimento di ciascuno;
- improntare i curricoli sul «*significato*» in modo che tutti possano aver chiaro che le esperienze di apprendimento consentono *prima di tutto* l'acquisizione di risorse che servono per la vita.

Ma la scuola, purtroppo, non ha finanziamenti adeguati né per i progetti né per la formazione dei docenti e non ha nemmeno personale sufficiente e nuove figure professionali di supporto; ha, inoltre, classi numerose e edifici/strumenti inadeguati.

---

**NOTE:**

<sup>1</sup> *Rapporto sullo stato dell'istruzione* (in Italia) della Commissione OCSE, febbraio 2006, con dati relativi al 2004.

<sup>2</sup> Si veda in proposito la *sezione speciale sulla dispersione* contenuta nell'insero regionale di «Innovazione educativa» n.1 (gennaio 2006); i tre articoli ai quali si fa riferimento sono contenuti nella *sezione Speciale dispersione* e sono: Laura Longhi, *La dispersione in Italia: cronistoria di un fenomeno*; Gabriele Lenzi, *Educazione permanente e lotta alla dispersione nell'Europa comunitaria*; Gabriele Lenzi, *Piccola archeologia della lotta alla dispersione in ambito europeo: le Scuole della Seconda opportunità e il Programma Youthstart*. Il primo parla della storia della dispersione scolastica in Italia; il secondo riguarda la riflessione, fatta a livello europeo, sulla dispersione collegata con il problema dell'educazione permanente che ha importanza primaria a livello europeo, ma che in Italia ha difficoltà a trasformarsi da esperienza significativa a costruzione di sistema vero e proprio; il terzo riguarda sempre la lotta alla dispersione in ambito europeo e parla in particolare del programma Youthstart con la diversificazione delle proposte formative in riferimento ai diversi stili di apprendimento degli utenti. L'insero si trova in: [www.irreer.org](http://www.irreer.org) (rivista)

<sup>3</sup> Lucio Guasti, *Competenze, teoria degli standard, modelli operativi*, Quaderno degli Annali dell'Istruzione n.96/2001, Le Monnier, Firenze 2002, ora in [www.orientamentoirreer.it](http://www.orientamentoirreer.it)



---

<sup>4</sup> Da una ricerca condotta e appena pubblicata dal Kaiser Family Foundation (2006) risulta che il fenomeno in USA riguarda tutti i giovani dagli 8 ai 18 anni; non c'è ragione di ritenere che il fenomeno non sia identico anche in Italia.

<sup>5</sup> Barry Schwartz, *Il paradosso della scelta* (2006).

<sup>6</sup> Ap Dijksterhuis, psicologo di Amsterdam, in un articolo recente apparso su «Science» (2006).

<sup>7</sup> Malcom Gladwell, *Blink. In un batter di ciglia* (2006).

<sup>8</sup> Benjamin Kunkel, *Indecisione* (2006), romanzo che teorizza la *non scelta* come tecnica di sopravvivenza per non dovere continuamente decidere su tutto, vero e proprio manifesto dei trentenni in USA.

<sup>9</sup> Il primo a parlare di *coping* è stato Richard S. Lazarus nel 1966 in *Psychological stress and the coping process*, McGraw-Hill, New York 1966, poi in Richard S. Lazarus, *Stress, Appraisal and Coping*, Springer, New York 1984 e infine in Richard R.S. Lazarus, *Emotion and Adaptation*, Oxford University Press, New York 1991 in cui lo definisce come un insieme di «sforzi cognitivi e comportamentali per gestire specifiche richieste esterne o interne (e conflitti tra di esse) che sono giudicate gravose o superiori alle risorse personali » quindi fonte di stress; E. Frydenberg in *Far fronte alle difficoltà*, Giunti, OS, Firenze 2000 (edizione originale 1997) dice che «il coping è costituito dalle risposte (pensieri, sentimenti e azioni) che un individuo utilizza per far fronte alle situazioni problematiche in cui si imbatte quotidianamente e in circostanze particolari. Nel suo tentativo di far fronte a ciò che lo circonda egli a volte risolve i problemi, altre volte li ignora».

<sup>10</sup> Sull'*empowerment*, concetto che ha cominciato ad essere usato negli anni Sessanta negli studi di politologi in USA a proposito delle azioni per i diritti civili e sociali delle minoranze e dei movimenti per l'emancipazione ed è stato mutuato negli anni Ottanta dalla psicologia di comunità e nel linguaggio delle organizzazioni e del management, si vedano: A. Putton, *Empowerment e scuola*, Carocci, Roma 1999; Stefano Gheno, *L'uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, McGraw-Hill, Milano 2005.

<sup>11</sup> Sulla *resilienza* i cui primi studi risalgono agli anni Ottanta si vedano: Franca Pinto Minerva, *Resilienza come risorsa adattiva* in AAVV, *Resilienza come risorsa educativa*, IRRE Puglia, Progedit, Bari 2003, e *Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio* in «Innovazione educativa» n.7/8 del 2004; Alberto Greco, *Resilienza: alcune domande* in *Resilienza come risorsa educativa*, IRRE Puglia, Progedit, Bari 2003; Boris Cyrulnik, Elena Malaguti, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento 2005; Elena Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento 2005.

<sup>12</sup> Franca Pinto Minerva, *Resilienza come risorsa adattiva* in AAVV, *Resilienza come risorsa educativa*, IRRE Puglia, Progedit, Bari 2003.