

Adolescenti e scuola: chiavi di lettura, sfide e prospettive

di **Giuseppe Tacconi**

Docente di Didattica all'Università di Verona

Testo tratto da:

G. Tacconi (2015), *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, LAS, Roma, pp. 109-126.

Per la versione integrale e i relativi riferimenti bibliografici, consultare il volume citato.

1. Alcuni dati sugli studenti dei diversi percorsi del secondo ciclo

Il numero complessivo degli **studenti del secondo ciclo in Italia**, riferito all'a.s. 2011-12, è di circa 2.800.000. Il tasso complessivo di iscrizione al secondo ciclo del sistema educativo è molto elevato (99,2%). Il dato comprende sia gli studenti dei percorsi di scuola secondaria di II grado, sia gli studenti iscritti ai corsi triennali di IeFP gestiti dalle Regioni. Fatto 100 il numero complessivo di studenti che frequentano percorsi di scuola secondaria di II grado, circa il 44% frequenta i Licei, circa il 33% gli Istituti tecnici e circa il 22% gli Istituti professionali. A questo riguardo, le variazioni regionali sono però piuttosto consistenti. In generale, si può dire che, nelle Regioni del nord, le percentuali di frequenza degli istituti – tecnici e professionali – sono più alte della media nazionale (intorno al 60%), mentre nelle Regioni del sud sono inferiori.

Per quanto riguarda invece gli **studenti** coinvolti a vario titolo **in percorsi di IeFP**, si può dire che sono in crescita e che, in valori assoluti, oggi superano le 300.000 unità. Nell'a.s. 2011-12, ammontavano già a oltre 240.000, rappresentando una media di circa il 14%. L'analisi dei dati non è però semplice, perché circa la metà di questi studenti segue percorsi di IeFP gestiti da istituzioni scolastiche (prevalentemente Istituti professionali), in regime di sussidiarietà integrativa o complementare, e sono dunque ricompresi nelle percentuali relative a tali istituzioni riportate sopra. Anche qui le differenze regionali sono notevoli. Si può dire che l'offerta di IeFP, nelle Regioni del nord (Trentino Alto Adige, Friuli Venezia Giulia, Piemonte, Lombardia, Veneto), è più consistente che nelle Regioni del sud, dove, con poche eccezioni, quando esiste, è quasi del tutto limitata all'offerta sussidiaria da parte delle istituzioni scolastiche.

La presenza di **alunni stranieri** è in costante aumento anche nella scuola secondaria di II grado. Se nell'a.s. 2001-02 gli alunni con cittadinanza non italiana in questo livello scolastico erano l'1,1%, nell'a.s. 2013-14, rappresentavano il 6,8% del totale degli alunni. A livello complessivo, gli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia (le cosiddette seconde generazioni) hanno superato, nell'a.s. 2013-14, il numero degli alunni con cittadinanza non italiana nati all'estero. Questo dato non è ancora registrabile per la scuola secondaria di II grado, dove solo il 15,3% degli alunni con cittadinanza non italiana è nato in Italia. La maggior parte degli alunni stranieri frequenta Istituti professionali (42,6%) e Istituti tecnici (38,1%). Solo poco più del 14% frequenta percorsi liceali. I percorsi di IeFP attraggono un numero di studenti stranieri sensibilmente superiore a quello di tutti gli altri percorsi del secondo ciclo. Infatti, sempre con riferimento all'a.s. 2013-14, il 17,6% degli allievi dei percorsi di IeFP nelle istituzioni formative accreditate dalle Regioni e il 15,2% degli allievi dei percorsi di IeFP che si svolgono all'interno delle istituzioni scolastiche non hanno cittadinanza italiana. Siamo su valori nettamente superiori (più del doppio) a quelli degli altri percorsi del secondo ciclo.

Per quanto riguarda i risultati di apprendimento, consultando i dati ricavabili dalle valutazioni espresse direttamente dai docenti, si può notare che, a livello nazionale, la media degli **alunni ripetenti** è dell'8,8% al primo anno, del 6% al secondo anno, del 6,7% al terzo, del 5,5% al quarto e del 3,2% al quinto. Le differenziazioni sono notevoli per regione, per tipologie di scuola e per genere; basti ricordare, ad esempio, che, se la percentuale degli alunni ammessi agli esami di Stato del quinto anno è del 98% nei Licei, tale quota si abbassa all'89% negli Istituti professionali e che, in genere, i maschi incontrano maggiori difficoltà nel loro percorso rispetto alle loro compagne.

I dati segnalano inoltre che la **dispersione scolastica** continua a essere consistente. A questo riguardo possiamo considerare diverse fonti, in particolare lo scarto tra gli studenti iscritti al primo anno e quelli iscritti al quinto anno e il tasso di dispersione calcolato secondo l'indicatore europeo. A un tasso complessivo di partecipazione che, come abbiamo visto sopra, è molto alto, superiore al 99%, corrisponde un numero di circa 170.000 studenti che, dal primo al quinto anno della scuola secondaria di II grado, escono dal sistema scolastico. Se, nell'a.s. 2008-09, il saldo negativo tra gli iscritti al quinto anno e coloro che, cinque anni prima, si erano iscritti al primo era di circa 86.000 studenti, nell'a.s. 2011-12, lo stesso saldo, calcolato su coloro che si erano iscritti al primo anno nell'a.s. 2006-07 e corretto in riferimento alle tendenze demografiche, era praticamente raddoppiato. Questo dato indica una difficoltà del sistema scolastico a far rimanere gli alunni al proprio interno. Una certa quota di coloro che abbandonano i percorsi scolastici viene intercettata dal sistema dell'IeFP, ma i numeri restano preoccupanti. La dispersione, secondo i dati ISTAT relativi all'a.s. 2011-12, si attesta al 17,6% (circa 300mila giovani), contro una media europea del 12,7% e un obiettivo del 10% fissato dalla strategia di Lisbona per Europa 2020.

Un altro dato preoccupante è quello relativo ai cosiddetti **NEET** (*Not in Education, Employment or Training*). I dati ISTAT attestano per il 2014 una media nazionale del 26,2% di giovani tra i 15 e i 29 anni che non sono né occupati, né inseriti in percorsi di istruzione o di formazione. E la tendenza, come quella del dato relativo alla disoccupazione giovanile, risulta in forte crescita.

Per analizzare i risultati di apprendimento che il sistema italiano di istruzione e formazione consente agli allievi di raggiungere, è opportuno considerare anche i risultati delle rilevazioni INVALSI e delle indagini comparative internazionali. Le rilevazioni dell'INVALSI, che, nell'a.s. 2011-12, hanno riguardato per la prima volta anche le seconde classi della scuola secondaria di II grado, con un'indagine a campione sulle competenze in italiano e in matematica, ci restituiscono un quadro caratterizzato da forti differenze di apprendimento tra le diverse regioni e aree geografiche. Se i risultati degli studenti delle Regioni del nord superano la media nazionale di circa 8-10 punti, gli studenti delle Regioni del sud e delle isole conseguono risultati di circa 13-15 punti sotto la media nazionale, sia in italiano che in matematica. L'indagine OCSE-PISA (*Programme for International Student Assessment*), che si svolge ogni tre anni e valuta gli studenti quindicenni in tre ambiti (comprensione della lettura, matematica e scienze), nell'edizione del 2012, ha coinvolto 65 Paesi. L'Italia consegue complessivamente risultati peggiori della media OCSE. Le differenze di rendimento tra gli studenti dei diversi territori e regioni appaiono comunque elevate anche in questa indagine: se le Regioni del nord, in tutti e tre gli ambiti, ottengono risultati superiori alla media OCSE, le Regioni del centro, del sud e le isole ottengono risultati mediamente inferiori.

Sia dalle rilevazioni nazionali che in quelle internazionali emergono forti differenziazioni nel rendimento degli studenti del secondo ciclo, a seconda dell'area geografica, della regione di appartenenza e del tipo di percorso seguito (migliori nei Licei e progressivamente meno buoni negli altri percorsi: Istituti tecnici, Istituti professionali e Centri di formazione professionale). Da queste ricerche appare che il *background* familiare e la provenienza socio-economico-culturale pesano ancora in maniera consistente sulle scelte di indirizzo e sui risultati conseguiti dagli studenti italiani.

2. *Gli adolescenti e la scuola*

Vale innanzitutto la pena di accennare a due chiavi di lettura sull'adolescenza, che possono essere utili anche per chi opera nel mondo della scuola. La prima è la visione che viene esplicitata da Gustavo Pietropolli Charmet e dagli psicologi della cooperativa Minotauro di Milano, a partire dalla loro esperienza clinica:

«Crediamo [...] che sia importante dare senso ai comportamenti adolescenziali ipotizzando che essi esprimano la fatica, la gioia e la creatività della crescita e che molto raramente siano comprensibili se li si legge come sintomi di malattia mentale. Pensiamo che l'adolescente debba compiere un enorme lavoro di costruzione mentale del nuovo Sé sessuato, sociale e generativo e che le comunicazioni che egli effettua all'ambiente in cui vive esprimano i suoi vissuti di soddisfazione per il lavoro che sta effettuando o viceversa la delusione e la mortificazione per gli insuccessi che colleziona. Riteniamo che [...] (si) debba considerarlo come un soggetto che sta producendo un grande sforzo per simbolizzare, cioè per trasformare in parole e pensieri le trasformazioni che stanno avvenendo nel suo corpo e nel suo cervello in tumultuosa crescita; [...] riteniamo che sia di grande aiuto all'adolescente riuscire a capire bene quali siano i sentimenti che vive nella relazione con il corpo, nella definizione dei valori della propria identità di genere, nel processo di nascita come nuovo soggetto sociale e nel prolungato cambiamento destinato a compiersi nella relazione con i genitori, l'infanzia, la famiglia e le sue tradizioni» (Pietropolli Charmet, Cirillo, pp. 5-6).

È una visione che resiste alla progressiva patologizzazione di quella che è una normale età della vita, che segna il passaggio dall'infanzia all'età adulta. Spesso, nelle cronache e nei dibattiti, l'adolescenza evoca prevalentemente problemi e conflitti o addirittura trasgressioni e disagio. Si dà ampio rilievo, sulla stampa e sui media, a comportamenti devianti di ogni tipo (adolescenti che compiono violenze e atti di bullismo nei confronti di compagni e qualche volta di professori, episodi di cyberbullismo, filmati e messi online, vandalismi, sesso in classe, sballo di alcool e droga e poi depressione, bulimia, anoressia, episodi di autolesionismo e così via), tanto da veicolare l'impressione che l'età adolescenziale rappresenti una sorta di malattia. In realtà, si tratta sì di un'età di transizione, che mette a confronto con diversi cambiamenti – di natura biologica, cognitiva, emotiva, sociale – e conseguenti compiti evolutivi, che genera conflitti e paure, ma è anche un'età ricca di potenziali e di risorse, che apre alla scoperta di sé, al confronto con gli altri, all'apprendimento del mondo. Dunque anche gli squilibri e i segnali di disagio e malessere, che spesso accompagnano le crisi adolescenziali, possono essere visti come eventi positivi, segnali di un normale momento di svolta e di un potenziale sviluppo.

La seconda chiave di lettura dell'adolescenza che desidero richiamare è quella che lega l'accresciuto disagio adolescenziale ai più ampi scenari sociali e culturali (Benasayag, Schmit, 2007). L'atmosfera nichilista del nostro tempo produce un disagio le cui radici non sono tanto di natura psicologica, quanto di natura culturale. È alla cultura collettiva - un individualismo pragmatico, condizionato da mode di massa - che bisogna prestare attenzione per poter comprendere anche la sofferenza dei singoli. Questa visione ci aiuta a cogliere che il problema non è tanto l'adolescenza, quanto l'ambiente a cui gli adolescenti sono esposti e con il quale interagiscono, in cui i modelli sono prevalentemente dettati dalle logiche del mercato e del profitto. Su questa linea risulta illuminante la riflessione del sociologo Stefano Laffi:

«Hai sedici anni, oggi. Vai a scuola, perché ti dicono che la scuola è un'istituzione fondamentale, ma negli anni l'hai vista deteriorarsi e decadere, hai notato che non c'è manutenzione, che manca la carta igienica, che i laboratori sono antiquati, che gli adulti lì presenti sono sempre meno contenti di starci e tu ci devi stare molto di più di loro ogni giorno... e constati che qualunque negozio intorno è tenuto meglio e nessuno ne esalta l'importanza per la collettività. Ti dicono che è importante studiare ma non ne vedi i frutti, non capisci come quel sapere possa entrare nel circuito dei discorsi e dei ruoli

adulti, non vedi corrispondenza fra sapere e prestigio, fra sapere e potere, fra sapere e benessere. Anzi, ti è chiaro che il tempo speso a scuola è tempo sottratto a coltivare gli altri canali di accesso a quelle mete, se le desideri. Entri in classe e ti chiedono di spegnere, non usare o riporre sulla cattedra il telefonino; è chiaro il perché, eppure è prassi nelle sedute degli adulti in Consiglio Comunale, dove non si fa lezione di algebra per venti persone. Posato il telefonino, si fa l'appello e nessuno in classe si sogna di rispondere per un altro allo scopo di coprirne l'assenza, e dopo un po' di assenze si perde l'anno, com'è naturale non avendo seguito le lezioni. Eppure in Parlamento gli adulti che fanno le leggi a volte schiacciano il pulsante del seggio dell'amico assente, e comunque possono stare assenti a tutte le votazioni, e per anni, essendo sempre premiati, cioè retribuiti con i soldi di tutti. Inizia la lezione e vedi un insegnante di scienze tirar fuori lo stesso quaderno di appunti che usava con tuo fratello anni prima, ma così non ti spieghi quanto ti raccontano sulla frontiera della conoscenza, sulla ricerca, sui premi Nobel. L'insegnante di storia dell'arte ti racconta che nel nostro Paese ci sono due terzi del patrimonio artistico dell'umanità ma a te non sembra che sia una cosa a cui tiene il tuo Paese. L'insegnante di italiano ti chiede di leggere un libro, ma poi non ne devi parlare ma fare una scheda, che trovi già fatta altrove. Perché poi tutti esaltano la tua età e la tua creatività potenziale ma tu non capisci bene dove si possa coltivare ed esprimere, se a scuola dobbiamo seguire il programma, rispondere tutti allo stesso modo alle stesse domande, fare le stesse materie...» (Laffi, 2010, pp. 10-11).

L'elenco potrebbe continuare. Ciò che emerge è la problematicità di un mondo adulto che, pur amando e forse idealizzando la giovinezza, sembra avere ben poco a cuore i giovani concreti e il loro futuro. Prima e più degli adolescenti, a essere in crisi sembrano insomma gli adulti, che spesso abdicano al loro ruolo formativo.

Veniamo ora ad una messa a fuoco del rapporto tra gli adolescenti e la scuola secondaria di II grado o comunque le istituzioni formative del secondo ciclo. Diversi studi di taglio psicologico sull'adolescenza (cfr. Palmonari, 1997; Andolfi, Manicardi, 2002; Maiolo, 2004; Zanellato, 2010) prestano particolare attenzione all'interazione degli adolescenti con il mondo della scuola, che non è solo un luogo di acquisizione del sapere ma anche un contesto di vita ricco di molteplici stimoli e incontri, che possono contribuire allo sviluppo personale e qualche volta ostacolarlo. La scuola può assumere un ruolo importante nell'aiutare l'adolescente a plasmare la sua propria identità, a sviluppare un'immagine positiva di sé e della propria autoefficacia, a definire relazioni costruttive con i coetanei e con le istituzioni sociali, ad alimentare aspettative positive verso il futuro e a individuare mete rilevanti per la sua crescita, ma può essere anche il contesto in cui si manifestano e si generano malesseri e disagi che chiedono di essere riconosciuti e affrontati.

Le diverse forme di malessere, che possono predisporre a comportamenti a rischio, del resto abbastanza diffusi in adolescenza (dallo "sballo" all'abuso di sostanze, ai problemi alimentari, a comportamenti sessuali rischiosi, alla guida pericolosa e ai giochi estremi, ai comportamenti trasgressivi e devianti ecc.), sono ovviamente legate a molteplici fattori, anche remoti ed esterni al contesto scolastico, in particolare la storia familiare, i rapporti con i pari al di fuori della scuola e i valori dominanti nella società. La ricerca psicologica mette a fuoco anche alcuni elementi particolarmente legati all'esperienza scolastica, che più di altri possono alimentare la prevalenza di emozioni negative, come ansia, stress, insicurezza o angoscia, oppure generare una sorta di apatia, un senso di noia, di rassegnazione o di indifferenza nei confronti delle occasioni di crescita che la scuola può offrire, e in ogni caso ostacolare i processi di apprendimento: un'esperienza ripetuta di insuccesso scolastico, magari legata al fatto che la scelta del percorso di studi ha risposto più ai desideri dei genitori che agli effettivi interessi e attitudini del soggetto, col senso di frustrazione che ne deriva, la difficoltà di instaurare relazioni costruttive con gli insegnanti e/o con i coetanei, il sentirsi oggetto di prepotenze o soprusi, la sensazione di non poter influire minimamente sulle decisioni che riguardano la vita scolastica e, più in generale, il venir meno di prospettive per il proprio futuro.

Altri studi, alcuni dei quali condotti proprio con gli studenti dei percorsi della scuola secondaria (Rivoltella, 2005; Gardner, Davis, 2014), parlano di *screen o net o app generation*, per sottolineare quanto le nuove tecnologie influenzino gli stili di vita, di pensiero e di relazione, oltre che i linguaggi delle nuove generazioni, e come tutto questo crei spesso agli insegnanti serie difficoltà a comunicare con loro.

Uno sguardo particolarmente ricco sugli adolescenti a scuola è quello che ci viene offerto da un recente studio antropologico di Marinella Sclavi e Gabriella Giornelli (2014), che documenta diverse esperienze di ricerca-azione con gli studenti dei primi anni di un Istituto professionale e ci offre spunti interessanti per comprendere l'esperienza che gli adolescenti vivono a scuola: nel vissuto di molti studenti, il fatto di andare bene o male a scuola si lega più alle emozioni positive o negative collegate alle relazioni con gli insegnanti e con i compagni che ai voti scolastici; essi concepiscono le "difficoltà scolastiche" quasi esclusivamente in relazione al tipo di rapporto che hanno con gli insegnanti e i compagni; molti studenti hanno difficoltà a comprendere le proprie emozioni, a leggere quelle degli altri e a mettersi nei loro panni:

«...non sanno come comportarsi quando sono in balia di forti sentimenti, quando le emozioni li sovrastano, né sono preparati a riconoscere nel viso degli altri i sentimenti provati. Non esercitati a queste decodificazioni spesso o non agiscono, chiudendosi nel silenzio, o si comportano come furie [...]; definiscono i propri sentimenti (affetti, passioni, attrazioni...) seguendo parametri di confronto molto imprecisi, a volte ingenui e primitivi [...], non sanno dare spazio alle complessità delle emozioni provate e, quando queste sono molto forti, ne diventano vittime» (ibid., pp. 23-24);

per molti di loro la scuola è percepita come «...una grande occasione per fare amicizia, per aprirsi agli altri, per incontrarsi e innamorarsi» (ibid. p. 27) e lo studio è un elemento secondario, o meglio sono le relazioni che incidono in modo determinante nel raggiungimento di buoni risultati o nel fallimento. Una delle indicazioni principali che si può ricavare è la seguente:

«Se si vuole per davvero agire sugli apprendimenti per migliorare il rendimento degli studenti, il punto di partenza deve essere la loro visione del mondo, i motivi per i quali a loro interessa venire a scuola. È essenziale, dunque, tenere presente il giudizio che danno dei propri risultati scolastici, così legato alle emozioni e così poco dipendente da quelle che noi insegnanti consideriamo le "reali valutazioni" ottenute» (ibid., p. 29).

Si tratta insomma di dare loro voce, per aiutarli a trovare senso nell'esperienza che vivono a scuola o nell'ente di formazione, costruendo con loro delle relazioni significative e accompagnandoli a fare positive esperienze di apprendimento e a nutrire aspettative elevate rispetto alla loro formazione.

Un insegnante si trova ogni giorno confrontato non con categorie generali, ma con decine di volti concreti di adolescenti. Questo significa che ogni giorno incontra singolarità viventi, soggetti che si caratterizzano per un'ampia gamma di diversità. Gli studenti differiscono per livelli di intelligenza, per stile cognitivo (verbale, visivo, concreto, astratto, ecc.), per stile di controllo cognitivo (impulsivo, riflessivo, dipendente o indipendente dall'ambiente), per tratti di personalità (ansiosi, estroversi, introversi, tolleranti o intolleranti alla frustrazione ecc.), per esperienza scolastica (con o privi di senso di autoefficacia, con una buona o cattiva relazione con l'insegnante e i compagni), per la natura della motivazione scolastica (intrinseca/estrinseca), per l'interesse nei riguardi dell'apprendimento, per le teorie personali sull'intelligenza o sull'apprendimento, per il background educativo familiare, per il livello di conoscenze e di abilità acquisito, per il livello metacognitivo sviluppato, per il genere, per l'appartenenza a minoranze linguistiche o culturali, ecc. (cfr. Comoglio, 2006).

Negli anni, nella scuola italiana, è cresciuta la sensibilità nei confronti della diversità: si è andato, ad esempio, ampliando il campo di attenzione dalla sola disabilità certificata, ai cosiddetti Disturbi

Specifici dell'Apprendimento (DSA), all'area ben più ampia dei **Bisogni Educativi Speciali (BES)**. A questo riguardo, il 27 dicembre 2012, il Miur ha emanato una direttiva ministeriale, dal titolo "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", che, ispirandosi ai documenti internazionali sull'*Inclusive Education*, afferma che

«l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse [...]. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale» (Dir. Min. 27 dicembre 2012, punto 1).

La direttiva prende atto che «...ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali...» (ibid., premessa); invita pertanto le scuole a potenziare la cultura dell'inclusione e a offrire risposte personalizzate.

Nel tentativo di identificare situazioni che richiedono particolare attenzione, si può anche correre il rischio di enfatizzare, etichettandole, normali differenze individuali o di definire il soggetto a partire dal problema. Questo potrebbe precludere la possibilità di vedere il soggetto come risorsa per l'apprendimento e la crescita sua e di tutto il gruppo classe. In realtà, l'intenzione della normativa è di garantire a tutti l'accesso a un apprendimento significativo e di passare da un'impostazione medicalizzante, per la quale ci si poteva mobilitare come scuola solo a fronte della certificazione da parte di un'autorità sanitaria esterna, a un'impostazione pedagogico-didattica, in cui è la scuola stessa che si assume la responsabilità di decidere cosa fare e come fare per facilitare l'apprendimento, a fronte di un bisogno accertato, tenendo in considerazione il contesto e la convenienza e i vantaggi e gli svantaggi possibili di un intervento di personalizzazione. In realtà, l'adattamento dei percorsi alle specificità dei soggetti è un principio generale che vale non solo rispetto a tutte le forme di diversità, ma rispetto a tutti gli allievi.

Qualche dubbio è stato espresso, nel dibattito pubblico, anche sull'opportunità di includere i bisogni di natura linguistica degli **studenti stranieri** appena giunti in Italia tra i BES. Il problema infatti non è il presunto deficit costituito dalla differente provenienza culturale, ma l'incapacità di molte scuole di assicurare le condizioni perché le inevitabili difficoltà iniziali di questi studenti siano rapidamente superate. In realtà, è documentato che in classi multietniche gli studenti hanno mediamente risultati migliori: sono più aperti al mondo, hanno maggiori possibilità di conoscere le caratteristiche della cultura di altri Paesi, ma anche di rendersi consapevoli delle connotazioni culturali del contesto in cui vivono (e di coglierle come tali), imparano più facilmente le lingue, sviluppano più facilmente competenze sociali e motivazioni allo studio.

Ci sono differenze che richiedono adattamenti e piani di intervento specifico, altre che costituiscono vere e proprie opportunità per l'apprendimento, altre che vanno semplicemente riconosciute e rispettate. Un ambito in cui considerare – e imparare ad apprezzare – le differenze è quello delle **differenze sessuali**, tra maschi e femminine, delle **differenze di genere** (che fanno riferimento ai diversi modi in cui, nelle varie società ed epoche storiche, il maschile e il femminile sono vissuti e rappresentati) e delle **differenze di orientamento sessuale**. Se il valore della corporeità, l'apertura all'altro, il rispetto delle differenze, il riconoscimento e il superamento degli stereotipi di genere sono elementi propri di una corretta educazione all'affettività e alla sessualità in tutti gli ambiti scolastici, la loro importanza diventa cruciale con gli studenti del secondo ciclo, per via della

centralità che per gli adolescenti assume il tema dell'identità, ma anche per l'esigenza di contrastare forme di violenza di genere e di omofobia tutt'altro che rare tra gli adolescenti e nella società.

In sintesi, accompagnare gli allievi a costruire un proprio profilo culturale e professionale significa anche educarli al confronto con gli altri e all'accoglienza delle differenze e tutto questo passa innanzitutto dall'atteggiamento che i docenti stessi assumono nei confronti delle differenze individuali degli allievi. Le differenze che abitano la scuola e con cui i docenti sono chiamati a confrontarsi sono innumerevoli: non c'è uno studente uguale a un altro e ciascuno merita un'attenzione specifica, pur nella consapevolezza dell'impraticabilità di risposte "uno a uno".

Esistono in letteratura evidenze rispetto al fatto che l'eterogeneità del gruppo classe – per provenienza sociale e culturale, per livelli di apprendimento ecc. – e anche la presenza nel gruppo di soggetti con disabilità o con particolari difficoltà di apprendimento possano rappresentare un vantaggio per l'apprendimento di tutti (cfr. Tomlinson, 2006; Farinelli, 2015), ma quando, come in certe classi di alcuni istituti professionali o Cfp, il livello di eterogeneità del gruppo diventa eccessivo, la situazione può diventare piuttosto critica e difficile da gestire. Anche l'eccessiva omogeneità – sempre per livello di apprendimento o contesto sociale e culturale di provenienza ecc. – può creare problemi di vario genere, se pensiamo al clima competitivo e all'aria irrespirabile che si crea in certe classi di liceo molto omogenee.

Se su un'equilibrata composizione dei gruppi classe si può agire a livello di organizzazione scolastica, per realizzare una didattica davvero inclusiva, ciascun insegnante è tenuto a riconoscere e rispettare le differenze, possibilmente trasformandole in risorse per lo sviluppo delle competenze culturali e sociali di tutti gli studenti; differenziare le proprie strategie, pur lavorando con l'intero gruppo classe, variando gli stimoli e le modalità di presentazione, adattando alle varie situazioni i livelli di difficoltà delle proposte e i tempi, utilizzando anche supporti visivi, ricorrendo, con alcuni gruppi di studenti o in alcune fasi del lavoro, a strategie maggiormente guidate o a supporti più gradualità, che consentano di articolare il percorso in piccoli passi e di offrire frequenti *feedback*, oppure valorizzando forme di tutoraggio tra pari a coppie o in piccoli gruppi; e, in certi casi, a predisporre veri e propri piani didattici personalizzati, con o senza il supporto del docente di sostegno. Tutto ciò che si fa per conoscere sempre meglio i soggetti con i quali si opera – prestare attenzione alle loro caratteristiche specifiche, biologiche, psicologiche, cognitive ed emotive, alla loro storia e alle caratteristiche del loro ambiente socio-culturale di provenienza, alle loro pratiche discorsive e ai loro linguaggi, agganciare le loro conoscenze pregresse e i loro orizzonti di esperienza ecc. – rappresenta una risorsa importante per l'azione didattica, che consente di muoversi verso modalità diversificate, ricche e motivanti, di stimolare l'apprendimento di tutti e di ciascuno nel gruppo classe.

3. La voce degli studenti

L'espressione "Student Voice" indica un recente ma già variegato campo di studi che intende valorizzare il contributo che gli studenti possono dare al miglioramento dei processi educativi (cfr. Grion, Cook-Sather, 2013).

Spesso gli studenti del secondo ciclo non si riconoscono nelle immagini stereotipate e semplicistiche che sono veicolate dai media o in quelle presuntuose ed etichettanti che vengono prodotte dagli esperti e che talvolta anche gli insegnanti assumono. Per entrare in relazione con loro, è invece necessario ascoltare i loro punti di vista, le loro idee, i loro pensieri, i loro giudizi e le loro emozioni, positive o negative che siano, legate a ciò che avviene a scuola, in particolare al rapporto con i pari e con gli insegnanti, ma anche al contesto sociale più ampio in cui vivono. Se ne può guadagnare una narrazione inedita e variegata – perché, se le storie si ascoltano in profondità, non ce n'è una che sia uguale a un'altra – che, fra l'altro, proprio mentre viene raccontata, consente

ai singoli soggetti di conoscere meglio se stessi, la propria identità, ma anche di progredire nell'apprendistato del "mestiere di studente".

Da questo punto di vista, i processi narrativi rappresentano una risorsa fondamentale non solo per la formazione degli studenti, ma anche per quella conoscenza approfondita delle loro domande di crescita, a cui spesso i ragazzi rispondono confusamente e contraddittoriamente, che è necessario agli insegnanti guadagnare per poter costruire una relazione educativa con loro. Da qui l'esigenza, da parte dei docenti, di utilizzare stimoli di tipo narrativo nella didattica, ma anche strumenti di osservazione che aiutino a leggere e interpretare le dinamiche relazionali che quotidianamente caratterizzano la vita nell'aula e nel contesto scolastico e formativo. Anche gli strumenti valutativi, che consentono di rivolgere l'attenzione ai saperi appresi, a ciò che gli studenti stanno (o non stanno) imparando, se utilizzati in ottica formativa, possono contribuire a formare una conoscenza sempre più approfondita dei soggetti.

L'ascolto della voce degli studenti, testimoni oculari dell'evento educativo, viene perciò riconosciuto come via privilegiata per migliorare la qualità dei contesti educativi e dei processi di insegnamento-apprendimento, ma anche come fonte a cui attingere una sempre migliore conoscenza delle stesse pratiche di insegnamento, viste questa volta dalla parte del banco. Nell'uno e nell'altro caso, dare la parola agli studenti può agire in senso potenziante, perché consente loro non solo di toccare con mano che hanno la possibilità concreta di aiutare gli insegnanti a migliorare le loro pratiche di insegnamento, ma anche di sperimentare che, assieme ai loro insegnanti, possono contribuire alla crescita di una cultura della partecipazione nella scuola e nella società.

4. Conclusione

Non è possibile ragionare sul secondo ciclo senza tenere in attenta considerazione quali sono i risultati che, all'interno di questo segmento del sistema di istruzione e formazione, gli allievi riescono a raggiungere, ma anche senza considerare i loro modi di vedere, le loro rappresentazioni e i loro desideri, insomma senza dare spazio alla loro voce.

Nonostante dati strutturali, perché costanti nel tempo, che evidenziano la forte influenza sugli apprendimenti degli elementi di contesto e le variabili sociodemografiche individuali, i divari tra territori, indirizzi scolastici e scuole anche dello stesso indirizzo potrebbero essere ulteriormente spiegati proprio dalla presenza, nelle diverse realtà scolastiche, di livelli differenti di qualità dei processi educativi.

Assume una rilevanza didattica anche l'analisi delle ricerche centrate sulla voce degli studenti, che aiutano a esplorare uno dei poli dell'interazione educativa che si realizza nei processi di insegnamento-apprendimento. Solo accettando gli studenti come interlocutori di una conversazione didattica che porti a prendere in seria considerazione le loro esperienze, i loro pensieri e le loro intuizioni, i loro orizzonti di comprensione, le loro divagazioni e i loro errori (talvolta fecondi di intuizioni), le loro differenze e specificità individuali, gli insegnanti potranno infatti costruire le condizioni opportune perché si realizzino l'apprendimento e lo sviluppo personale di ciascuno.

In conclusione, possiamo dire che gli adolescenti, nei percorsi del secondo ciclo, chiedono sostanzialmente di essere presi sul serio e trattati per quello che sono, giovani uomini e donne, non incasellabili in visioni stereotipate o patologizzanti, desiderosi di crescere e di realizzarsi sviluppando una propria identità personale, culturale e professionale, per abitare con responsabilità il mondo.