

# Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: Le risposte della riforma per l'adolescente di oggi

BECCIU MARIO<sup>1</sup>  
COLASANTI ANNA RITA<sup>2</sup>

Scopo del presente contributo è di mettere in luce i bisogni educativi non soltanto espliciti, ma anche taciti dei giovani (14-18 anni) per analizzare se e in che misura le innovazioni e le iniziative previste dall'attuale riforma del secondo ciclo del sistema scolastico-formativo diano o meno ad essi una risposta.

Per procedere in questa direzione ci soffermeremo dapprima sul fenomeno adolescenza per poi evidenziare alcuni aspetti salienti che caratterizzano gli adolescenti del nostro tempo; successivamente prenderemo in considerazione le esigenze che sembrano farsi maggiormente strada in riferimento alla agenzia educativa scuola per valutare fino a che punto esse siano prese debitamente in conto dall'attuale normativa.

## 1. IL FENOMENO ADOLESCENZA: UNA REALTÀ COMPLESSA

Affrontare il tema dell'adolescenza vuol dire muoversi in un triplice livello di analisi. Si tratta infatti di un fenomeno *universale*, che caratterizza la transizione dall'infanzia all'età adulta, ma anche di un processo che necessita di essere *storicizzato* nell'aumentata complessità della società contemporanea ed, infine, relativizzato e ricondotto a *percorsi individuali* che intrecciano variabili di natura personale, ambientale e relazionale (Pombeni, 1996).

Se dovessimo focalizzare l'analisi dell'adolescenza soltanto su uno di questi tre livelli rischieremo di cadere nel riduzionismo e per una adeguata

<sup>1</sup> Presidente Associazione Italiana di Psicologia Preventiva (AIPRE); Formatore.

<sup>2</sup> Università Pontificia Salesiana di Roma, Istituto di Psicologia.

comprensione del fenomeno non possiamo prescindere dalla loro stretta interdipendenza.

### 1.1. L'adolescenza come fenomeno universale

L'adolescenza come fenomeno universale rappresenta quel periodo della vita che segna il passaggio dalla fanciullezza alla vita adulta, durante il quale la persona in crescita è chiamata a far fronte ad una serie di compiti di sviluppo grazie all'acquisizione di determinate competenze. Essa costituisce una esperienza di transizione che comporta il passaggio da una condizione psicologica di dipendenza, tipica dell'infanzia, ad una condizione di autonomia, tipica dell'età adulta (Pombeni, 1996, 1998).

Nella misura in cui l'adolescente disporrà delle competenze necessarie per far fronte ai diversi compiti di sviluppo, il suo percorso verso l'acquisizione di uno *status* individuale adulto e la definizione di una propria identità personale e sociale procederà senza particolari intralci con la normale fatica del diventare adulti; al contrario, se l'adolescente dovesse vedersi sprovvisto delle risorse necessarie per affrontare i diversi momenti di conflittualità e di crisi insiti nel suo percorso di emancipazione individuale, l'adolescenza verrebbe ad assumere la valenza di esperienza psicologica stressante.

Ma quali sono le principali richieste alle quali l'adolescente è chiamato a rispondere?

Una prima classe di richieste fa riferimento – come dicevamo – al *superamento dei compiti evolutivi*, quali:

- accogliere i cambiamenti corporei e sviluppare la propria sessualità,
- “desatellizzarsi” dalle figure genitoriali e “satellizzarsi” attorno al gruppo dei pari,
- sviluppare norme personali ed un proprio sistema valoriale,
- vivere con successo l'esperienza scolastica e costruire un proprio iter professionale.

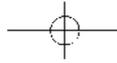
Una seconda classe di richieste fa, invece, riferimento al *comprendere situazioni concettualmente più complesse*, rispetto al passato, proprie della realtà sociale contemporanea, e all'orientarsi all'interno di esse. Tra queste:

- la permeabilità del sistema familiare
- il pluralismo culturale e valoriale
- l'eccedenza e la ridondanza delle possibilità e delle esperienze di vita.

L'adolescente del nostro tempo è chiamato a far fronte ad esigenze diversificate e in continuo mutamento dettate dalla complessità sociale nella quale siamo immersi, esigenze che connotano in modo del tutto peculiare questo periodo della vita.

### 1.2. L'adolescenza come processo da storicizzare

Nelle cosiddette società primitive, caratterizzate da semplicità dell'organizzazione sociale, stabilità nel tempo, norme morali immutabili e indi-



scusse, esistevano fondamentalmente tre età della vita: l'infanzia, l'età adulta e la vecchiaia. L'adolescenza rappresentava un periodo breve dello sviluppo che veniva a coincidere con la maturazione sessuale la quale segnava il passaggio, spesso ritualmente marcato, dall'infanzia alla vita adulta e l'ingresso nella vita lavorativa e matrimoniale. In tali società erano quasi del tutto assenti quelle manifestazioni di insofferenza e di incertezza sulla propria identità che caratterizzano invece l'adolescente delle attuali società occidentali.

Anche nelle società pre-industriali europee non era previsto un periodo di transizione tra l'infanzia e l'età adulta, né esisteva un modo uniforme di preparare e formare i giovani attraverso la scolarizzazione obbligatoria. In tali società le differenze di comportamento tra giovani e adulti erano evidenti e riconosciute, tuttavia l'età giovanile non era caratterizzata da valori suoi o da una cultura di opposizione a quella degli adulti. La cultura era soltanto adulta e anche il potere e i modelli a cui il giovane si ispirava appartenevano al mondo degli adulti.

Come soggetto sociale l'adolescente nasce nella nostra cultura quando incominciano a prolungarsi i tempi della sua formazione e quando un numero crescente di famiglie può impegnarsi, soprattutto economicamente, a fornire ai propri figli un'educazione individuale che ritarda il loro inserimento nel mondo del lavoro. Le mutate condizioni economiche consentono ai genitori di lasciare maggior spazio alle potenzialità e alle caratteristiche individuali dei propri figli che cessano di essere l'anello di una catena familiare, attaccati ad un patrimonio da conservare e perpetuare, per diventare sempre di più individui da formare, liberi poi di scegliere ciascuno il proprio percorso (Oliverio Ferraris, 1990).

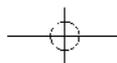
La nascita dell'adolescenza come età della vita separata e diversa va, pertanto, di pari passo con il prolungamento degli anni della formazione, con la comparsa di nuove professioni e anche con una nuova attenzione della coppia moderna nei confronti della propria discendenza.

Prescindendo qui dal ripercorrere le tappe che storicamente hanno segnato l'evolversi dell'adolescenza dalla sua nascita ai nostri giorni, tappe contrassegnate da forti differenze generazionali, vediamo di delineare come si presenta l'adolescenza attuale.

Essa tende a caratterizzarsi essenzialmente come un periodo di sospensione sociale, sempre più lungo, poiché si diventa grandi in un contesto articolato e complesso nel quale l'ingresso nell'età adulta è di volta in volta più posticipato nel tempo.

È un'età che si configura come un periodo ricco di possibilità, sfide, rischi: da una parte esistono maggiori opportunità in termini di libertà individuali e di realizzazioni personali, dall'altra non esistono norme e valori univoci, non ci sono punti di riferimento certi e chiari, i modelli, gli stili di vita, i ruoli familiari e professionali si modificano rapidamente e all'adolescente si richiedono maggiore autonomia e maggiori capacità decisionali.

Da più parti la società contemporanea viene connotata come la società dell'incertezza, caratterizzata da tratti culturali che fanno perno sui temi della





provvisorietà, della a-centricità, dell'aumento delle possibilità di scelta, della soggettività, del disincanto (cfr. Indagine MIUR).

In questo contesto la costruzione dell'identità, da parte dell'adolescente si fa sempre più difficile, complessa, reversibile: è come se egli fosse chiamato ad armonizzare parti di un mosaico diverse e non facilmente collocabili l'una accanto all'altra. In specifico, all'adolescente del nostro tempo è chiesto di:

- orientarsi nella dinamica, complessa e contraddittoria, della globalizzazione economica, sociale e culturale, da una parte, e delle accentuazioni regionalistiche e localistiche, dall'altra;
- costruire processi di identità culturale e sociale sviluppando nuove forme di progettualità, di cittadinanza attiva a livello nazionale ed europeo;
- sviluppare conoscenze, abilità e competenze ispirate alla cultura della diversità, della tolleranza e della convivenza solidale per vivere adeguatamente in una società che sempre più si caratterizza come multirazziale, interculturale e interreligiosa;
- interagire criticamente con il mondo dei *mass media* che, con le rapidissime innovazioni tecnologiche, sta modificando radicalmente il modo di lavorare, imparare, ricevere servizi e comunicare con gli altri;
- costruire un proprio iter professionale dotato di flessibilità e aperto alla prospettiva dell'educazione permanente.

### 1.3. L'adolescenza come percorso individuale

Le modalità con le quali gli adolescenti rispondono alle richieste evolutive e sociali variano normalmente in rapporto alle caratteristiche personali e alle risorse socio ambientali disponibili nel contesto in cui l'adolescente è vissuto e vive.

Così, l'adolescenza non è descrivibile in modo unitario, ma presenta grandi differenze individuali di percorso.

Così non dobbiamo pensare all'adolescenza come ad un processo lineare fisso e uguale per tutti, ma come ad un percorso fortemente individualizzato e differenziato che è il risultato della complessa interazione tra la persona in crescita e il suo contesto di vita.

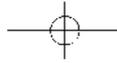
Da un lato c'è l'adolescente, con i suoi processi maturativi di tipo biologico e le sue esperienze di vita, che attraverso le sue capacità cognitive agisce sul proprio mondo interno ed esterno; dall'altro c'è il contesto fisico, storico, culturale che influenza l'adolescente, ma che - a sua volta - è da questi modificato e interpretato.

Così alcune variabili di ordine personale e sociale possono facilitare il percorso evolutivo attenuando l'impatto delle difficoltà insite nel processo di crescita.

Tra le variabili di ordine personale risultano particolarmente significative ai fini del buon superamento dei compiti di sviluppo:

- *l'autoefficacia*, ossia la percezione di essere all'altezza del compito da affrontare;





- *il locus of control interno*, ovvero la tendenza a spiegare gli eventi come dipendenti dal proprio impegno e dalla propria volontà. La percezione di controllo sugli eventi della propria vita è strettamente connessa alle *opportunità offerte dall'ambiente* affinché il soggetto possa esercitare il controllo, alle *competenze comportamentali* possedute, alle *cognizioni relative al controllo* maturate, alla *motivazione al controllo* intesa come bisogno di esercitare il controllo sul proprio ambiente. L'adolescente che sperimenta una buona percezione di controllabilità degli eventi, godrà delle condizioni migliori per affrontare con fiducia i propri compiti di sviluppo, al contrario l'adolescente che non si sente artefice delle proprie esperienze svilupperà un atteggiamento passivo che facilmente lo predisporrà verso l'insuccesso (Pombeni, 1996).

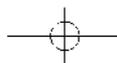
Tra le variabili di ordine situazionale, la capacità di gestire attivamente il proprio processo di sviluppo è influenzata consistentemente dal sostegno sociale e dalla possibilità di stabilire relazioni intense e significative con diverse entità sociali, in primo luogo la famiglia e il gruppo dei pari.

## 2. IL PROFILO DELL'ADOLESCENTE

Quanto detto finora ci permette di affermare che l'adolescenza non è descrivibile in modo unitario e presenta grandi differenze individuali e di percorso. Sarebbe, pertanto, più corretto parlare di adolescenze piuttosto che di adolescenza. Consapevoli di ciò e coscienti del fatto che tentare di caratterizzare la popolazione adolescenziale è un'operazione che rischia di non riflettere la ricchezza di ciascun adolescente, in questa parte tenteremo di tracciare un profilo dell'adolescente del nostro tempo allo scopo di metterne in luce alcuni aspetti importanti.

Nel far questo ci serviremo ampiamente dei dati emersi dalla meta-analisi commissionata dal MIUR sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia a vari centri universitari per indagare, attraverso l'analisi di ricerche e studi realizzati in Italia e all'estero, sei diversi ambiti:

- 1) La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nella *società italiana* (Istituto Iard - Milano)
- 2) La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nella *scuola italiana* (Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della formazione - Università di Torino)
- 3) La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza *nella famiglia* (Dipartimento di Sociologia - Università di Padova)
- 4) La condizione dei *minori stranieri* in Italia (Fondazione ISMU - Milano)
- 5) Il minore e la *malattia* (Cattedra di Neuropsichiatria Infantile - Università di Pisa)
- 6) I *comportamenti di rischio* in età evolutiva (Università Cattolica del Sacro Cuore - Roma).



Inoltre, faremo riferimento al V Rapporto nazionale dell'Eurispes sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel nostro Paese e ai risultati di studi e ricerche nazionali e internazionali che, partendo da una prospettiva non deterministica, hanno esaminato i percorsi adolescenziali correlandoli ai principali fattori di protezione e di rischio per la salute e per il progetto di vita degli adolescenti.

Infine, attingeremo ad alcune ricerche-intervento condotte dall'Associazione Italiana di Psicologia Preventiva su campioni ridotti di studenti delle terze medie e del biennio delle superiori per la prevenzione del disagio e la promozione della salute.

Gli aspetti che considereremo nel tracciare il profilo dell'adolescente concernono la famiglia, la scuola, i pari e il tempo libero, i comportamenti di rischio, i valori, l'orientamento verso il futuro. Sulla scuola ci soffermeremo più estesamente, considerando il tema in oggetto del presente contributo.

### **2.1. Rapporto con la famiglia**

Negli ultimi decenni la struttura familiare ha conosciuto profonde trasformazioni e grandi rivolgimenti sia di ordine quantitativo che qualitativo. In particolare aumenta il numero di famiglie, ma diminuisce il numero medio dei componenti; sono in forte incremento le coppie con un solo figlio e i nuclei monogenitoriali, è maggiore l'instabilità matrimoniale e più frequente il ricorso alla separazione e al divorzio.

Ciò nonostante l'atteggiamento dei figli nei confronti della famiglia e dei propri genitori è ampiamente positivo. Secondo l'indagine Eurispes succitata, i rapporti tra ragazzi e genitori risultano nella grande maggioranza dei casi buoni o ottimi (85,7%) sebbene l'adolescenza rappresenti il periodo di maggiore conflittualità.

Nel momento in cui gli adolescenti iniziano ad affermare la propria individualità i contrasti con i genitori divengono, infatti, più frequenti e le relazioni familiari possono attraversare un passaggio critico.

In particolare, sono le ragazze ad avere più occasioni di scontro con i propri genitori, forse perché si vedono maggiormente limitate nella propria libertà e forse perché nei loro confronti l'ansia e l'apprensione dei genitori risultano essere più consistenti.

Circa la presenza e la disponibilità dei genitori nella loro vita la maggioranza dei ragazzi si esprime positivamente. Il 60,6% afferma che nei momenti difficili i genitori ci sono sempre, poco meno di un terzo (31,8%) dice che a volte ci sono e altre no, per il 37% addirittura non ci sono mai. Sono, quindi, molti gli adolescenti che possono contare sui loro genitori solo in alcuni momenti, ma non sempre.

Anche in questo caso si registra un malessere maggiore nelle ragazze rispetto ai ragazzi.

Complessivamente i dati segnalano una presenza ancora forte della famiglia nella vita dei figli, presenza che continua a costituire un punto di riferimento importante e imprescindibile.



Altre ricerche condotte su scala più ridotta (cfr. AIPRE, 2004) confermano l'andamento nazionale: gli adolescenti sentono nella grande maggioranza dei casi di essere membri importanti all'interno del nucleo familiare e riconoscono quali caratteristiche delle proprie famiglie il sostegno, l'amore, la sicurezza, l'appartenenza. Le aspettative differiscono per le madri e per i padri; le prime sono viste come rifugio emozionale, gli altri come guide. Per alcuni adolescenti è desiderabile un maggior coinvolgimento dei padri nella loro vita.

## 2.2. Rapporto con la scuola

L'esperienza scolastica costituisce un aspetto del percorso di crescita che incide profondamente sul processo di costruzione dell'identità adolescenziale intervenendo nella costruzione dell'immagine di sé e influenzando significativamente il proprio progetto di vita.

Durante l'esperienza scolastica i ragazzi sperimentano come vengono percepiti dagli altri in quanto persone, imparano a conoscersi più differenziatamente, sviluppano una serie di competenze sul piano affettivo e socio-operativo. Gli anni della scuola, risultano, pertanto, preziosi per la formazione di molti aspetti della personalità individuale.

La nostra realtà scolastica si caratterizza per una scolarizzazione di massa che tende a protrarsi negli anni: sono sempre più ridotte le porzioni di coloro che non adempiono l'obbligo scolastico e sono sempre più ampie le fasce di coloro che proseguono gli studi negli istituti superiori e all'università.

D'altra parte resta alto il numero degli abbandoni nelle scuole superiori e continua a registrarsi una complessa *sofferenza formativa*: percorsi accidentati, insuccessi scolastici, malessere psicologico, comportamenti antisociali (furti, episodi di bullismo, forme di prepotenza, atti di discriminazione razziale) diffuso e scarso apprendimento e rendimento, pur in presenza di frequenza costante (cfr. meta-analisi del MIUR, Rapporto Eurispes).

I momenti che maggiormente connotano l'esperienza formativa come stressante sono rappresentati dal passaggio fra cicli di studio con particolare riferimento alla transizione dalla scuola media alla scuola superiore.

Tale transizione si presenta particolarmente delicata in quanto comporta dal punto di vista psicologico una temporanea disorganizzazione e una conseguente ristrutturazione di ruolo; dal punto di vista psicosociale, un'occasione per verificare le proprie capacità e trovare una conferma positiva alla propria autostima nel confronto con i pari e con i propri insegnanti. Non a caso molti abbandoni si registrano proprio in questo periodo.

A questo riguardo sono state identificate alcune caratteristiche che delineano il profilo di chi potenzialmente potrebbe abbandonare il percorso formativo (AA.VV., 1992). Tra queste:

- il sesso: si tratta di un fenomeno al maschile;
- la famiglia d'origine: maggiore è il livello culturale della famiglia minore è l'uscita dal livello scolastico-formativo (l'indicatore è il livello di scolarizzazione dei genitori e non quello economico);



- l'età: i periodi più critici sono rappresentati dal primo biennio della scuola superiore e dell'università;
- l'irregolarità scolastica: coloro che abbandonano solitamente hanno percorsi scolastici caratterizzati da ripetenze e da risultati negativi;
- le motivazioni soggettive: l'insuccesso è spiegato facendo riferimento a fattori interni spesso di carattere consistente (mancanza di voglia, di interessi, di attitudini, ecc.);
- la carenza di informazioni e di aiuto nel momento della scelta;
- la marginalità sociale: sebbene l'abbandono non si configuri come un fenomeno delle classi sociali meno agiate, risulta spesso collegato a problemi di deprivazione e marginalità;
- i percorsi lavorativi post abbandono: frequentemente si ripropongono sul lavoro difficoltà e forme di disagio analoghe.

Secondo l'indagine commissionata dal MIUR tra le cause responsabili degli abbandoni sono state individuate: variabili *interne* al sistema scolastico (organizzazione didattica, rapporto scuola famiglia, strutture, corpo docenti, stile di insegnamento, contesto comunicativo e relazionale) e variabili *esterne* ad esso (contesto socio-economico, ambito familiare, fattori di ordine personale).

Circa l'impatto negativo con la scuola superiore, che fortunatamente non si traduce sempre in abbandono, ma che può comportare forme più o meno acute di disagio, Pombeni, D'Angelo (1994) segnalano in primo luogo alcune differenze che caratterizzano i due cicli di studio, quali:

- a) la *relazione con gli insegnanti*: mentre nella scuola media la relazione è vissuta come più calda, più protettiva e incoraggiante, nella scuola superiore sembra prevalere l'asimmetria del rapporto di ruolo e gli studenti percepiscono da parte dei docenti più attenzione al compito e meno alla relazione;
- b) il *metodo di studio*: il processo di insegnamento-apprendimento è impostato diversamente nei due cicli di studio e la non continuità tra i due ordini di scuola spesso ha per gli studenti un effetto disorientante. Questi ultimi spesso sono sprovvisti delle conoscenze che consentono loro di comprendere come impostare il proprio apprendimento ai fini di una buona riuscita scolastica;
- c) la *relazione con i nuovi compagni di classe*: se da una parte c'è il desiderio di incontrare nuovi compagni e creare nuovi legami, dall'altra esiste la preoccupazione di essere accettati e benvenuti dagli altri e ciò può sottrarre molte energie ad un adolescente;
- d) le *regole dell'organizzazione scolastica*: nella scuola superiore il rapporto con l'autorità scolastica si caratterizza per essere più rigido e con il crescere dell'età è maggiore la resistenza ad accettare passivamente regole e norme e a vivere in un'istituzione fortemente burocratizzata.

Le difficoltà che incontra l'adolescente non sono tuttavia legate solo alle differenze fra i due cicli di studio: a volte la scelta della scuola può rivelarsi



deludente o addirittura sbagliata; altre volte la presenza di altri compiti evolutivi ai quali l'adolescente è chiamato a rispondere (conflittualità con i genitori, prime esperienze sentimentali, intensificarsi delle relazioni amicali di gruppo, ecc.) distolgono quest'ultimo dall'impegno scolastico e contribuiscono a compromettere il livello di rendimento.

Da un'analisi fattoriale effettuata sui dati dello IARD sembrano emergere quattro tipologie di atteggiamento da parte dei giovani della secondaria nei confronti della scuola: i *soddisfatti* rappresentati dal 26%, i *frustrati* rappresentati dal 17%, i *polemici* rappresentati dal 29%, gli *esclusi* rappresentati dal 27%.

La tipologia dei *soddisfatti* include quei ragazzi che:

- vivono molto positivamente l'esperienza scolastica, manifestando un alto grado di fiducia nei confronti degli insegnanti e della scuola stessa;
- attribuiscono grande importanza allo studio e agli interessi culturali;
- sono ben disposti non solo verso il sistema educativo, ma verso la vita in generale: sono benevoli, ritengono importante porsi degli obiettivi e delle mete, si sentono apprezzati e nelle difficoltà sanno di poter contare su qualcuno.

Nel gruppo dei *soddisfatti*, per il quale prevalgono le femmine rispetto ai maschi, i quattro quinti dei ragazzi sono iscritti al liceo, più di un terzo studia in un Istituto tecnico e un quinto (prevalentemente ragazze) ha scelto il professionale.

La tipologia dei *frustrati* include quei ragazzi che:

- risultano solo parzialmente soddisfatti o decisamente insoddisfatti per l'eccessiva severità dei professori e per le loro non adeguate capacità professionali
- si dichiarano, ciò nonostante, abbastanza contenti dell'istruzione ricevuta
- ritengono molto importanti lo studio e gli interessi culturali.

L'ostilità di questi ragazzi sembra non essere rivolta solo nei confronti della scuola, ma più in generale verso la vita sociale: appaiono piuttosto diffidenti, hanno un atteggiamento negativo nei confronti degli immigrati, pongono al primo posto l'autorealizzazione personale. Nel gruppo dei *frustrati* si ritrova la percentuale più bassa dei liceali e il numero più alto di iscritti agli istituti tecnici e professionali.

La tipologia dei *polemici* include quei ragazzi che:

- esprimono un giudizio fortemente negativo nei confronti delle capacità relazionali dei docenti considerati come poco attenti alle loro esigenze, eccessivamente severi, insensibili rispetto alle loro idee;
- d'altra parte valutano molto positivamente le capacità professionali dei propri insegnanti ritenuti competenti e preparati, dato questo che va a bilanciare la percezione complessiva degli stessi;
- danno una grandissima importanza allo studio, quanto agli interessi culturali;





Solitamente i ragazzi appartenenti a questa tipologia hanno un'estrazione sociale e culturale elevata; sono usciti dalle medie con votazioni brillanti; frequentano nel 50% dei casi il liceo.

La tipologia degli *esclusi* include quei ragazzi che:

- sono già usciti dal sistema scolastico;
- sono mediamente soddisfatti delle capacità relazionali degli insegnanti, ma che esprimono riserve sulle loro capacità professionali;
- si dichiarano insoddisfatti dell'istruzione ricevuta;
- verso il sistema scolastico hanno o molta fiducia o non ne hanno affatto;
- si contraddistinguono per una dichiarata e completa indifferenza nei confronti dello studio e degli interessi culturali.

Il 45% di loro ha conseguito il diploma, un quarto ha smesso di frequentare la secondaria, gli altri non hanno voluto o potuto proseguire dopo la terza media. Il percorso scolastico pregresso è per più di un quarto non regolare (bocciature, interruzioni). Il livello socio-culturale dei genitori è il più basso dei tre gruppi.

Un elemento che si evince da questa analisi è che, eccezion fatta per gli esclusi, tutti gli altri gruppi attribuiscono una grande importanza allo studio e agli interessi culturali. La scuola continua pertanto ad essere per la maggior parte dei giovani una realtà significativa e centrale.

Non va dimenticato, inoltre che la scuola gioca un ruolo fondamentale sia nel fornire opportunità per formare relazioni con i pari, sia nell'offrire possibilità di sostegno adulto; ne deriva che l'appartenenza ad essa costituisce un fattore protettivo molto importante particolarmente a questa età.

### 2.3. Rapporto con i pari e tempo libero

Nel periodo adolescenziale si assiste ad un cambiamento radicale per quanto concerne la rete sociale: mentre le reti sociali dei bambini erano popolate di adulti e pari conosciuti e accettati dai genitori, quelle degli adolescenti sono costituite da legami con coetanei ed adulti non conosciuti dai genitori. Tale elemento, di per sé favorisce l'adattamento e lo sviluppo psico-sociale in quanto permette il coinvolgimento in attività che garantiscono la separazione fisica dalla famiglia e l'incremento di responsabilità sociale (Nota-Soresi, 1997).

Avere un buon gruppo di amici è considerato, dagli adolescenti, di importanza vitale. Così tra i fattori più piacevoli dell'andare a scuola sono menzionate la possibilità di fare amicizie e di socializzare. Il senso di appartenenza ad un gruppo sembra rivestire un ruolo cruciale per il benessere in adolescenza.

Secondo l'indagine Eurispes la quasi totalità degli adolescenti (oltre l'80%) si dichiara molto o abbastanza soddisfatta delle relazioni con gli amici che, come vedremo, più avanti occupano i primi posti nella scala dei valori.

Il rapporto con i pari costituisce un fattore di sostegno molto importante in adolescenza: in questa età diventa fondamentale l'essere inclusi nel gruppo dei coetanei e gli adolescenti investono molto tempo ed energie in questa



direzione. In particolare sono le relazioni intime a garantire il benessere psicologico; lo stesso passaggio dalla scuola inferiore alla scuola superiore sembra correlarsi alla presenza di relazioni di amicizia che durano nel tempo (Berndt, 1989).

È pur vero, d'altra parte che il rapporto con i pari può costituire un significativo fattore di rischio: le pressioni dei pari possono indurre i singoli adolescenti a comportarsi in modo non conforme ai valori dei genitori fino a facilitare l'insorgenza di comportamenti di rischio. Per questo è indispensabile la presenza costante seppur discreta degli adulti e del loro accurato monitoraggio.

Un altro tema che ben si collega al rapporto con i pari è quello del tempo libero, sia perché gran parte di esso è trascorso con i coetanei, sia perché le stesse attività che i ragazzi scelgono di attuare nel tempo libero sono influenzate dai pari.

Secondo le indagini già citate, il tempo libero è trascorso guardando la TV, utilizzando videogiochi, internet, computer. Solo una ridotta percentuale di ragazzi annovera la lettura tra gli svaghi preferiti; si tratta per lo più di liceali e con un'estrazione socio-culturale piuttosto alta. Molto gettonato è l'ascolto della radio e della musica in genere. Tra gli intrattenimenti preferiti emergono: concerti di musica leggera, spettacoli sportivi, discoteca.

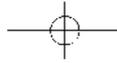
Circa il tempo libero le ricerche più recenti mettono in evidenza che gli adolescenti a basso rischio, rispetto agli adolescenti ad alto rischio sono coinvolti in un maggior numero di attività organizzate (ecologiche, culturali, associazionistiche, di volontariato) e trascorrono il resto del tempo settimanale dedicandosi allo studio, alla famiglia, a coltivare un *hobby*. Ciò favorirebbe: l'affermazione di sé e la costruzione dell'identità attraverso la riflessione, lo scambio delle idee, il confronto tra punti di vista ed il comportamento prosociale; la progettualità e l'impegno; l'interiorizzazione di valori improntati al riconoscimento dell'altro e dei suoi diritti (Bonino et al., 2003).

#### 2.4. Comportamenti di rischio

Sono definiti comportamenti di rischio quei comportamenti che possono compromettere in modo diretto e/o indiretto il benessere fisico, psicologico e sociale degli adolescenti. Tra questi: uso di sostanze psicoattive, guida pericolosa, comportamenti devianti, comportamenti sessuali precoci, alimentazione disturbata.

Tali comportamenti, per essere compresi e contenuti, necessitano di essere considerati come modalità dotate di senso, utilizzate da numerosi adolescenti, in uno specifico momento della loro vita e in un particolare contesto, per raggiungere degli scopi personalmente e socialmente significativi; essi, cioè, non sono altro che il tentativo posto in essere dall'adolescente per fronteggiare le difficoltà e, in quanto tali, vanno letti nel loro aspetto finalistico (Bonino et al., 2003).

Essi servono al soggetto per raggiungere alcuni importanti obiettivi nel momento della transizione adolescenziale, obiettivi che fanno essenzialmente



riferimento allo sviluppo dell'identità e alla partecipazione sociale. È attraverso di essi che gli adolescenti cercano di sperimentare l'adulthood, di affermare la propria autonomia, di differenziarsi e di opporsi, di esplorare sensazioni, di condividere azioni ed emozioni.

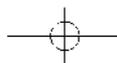
Così, comportamenti molto diversi tra di loro (ad esempio salutari e non) hanno di fatto un'equivalenza funzionale, ossia possono servire a raggiungere obiettivi di crescita simili. (Bonino et al., 2003).

Riconoscere le funzioni che i comportamenti di rischio possono avere durante lo sviluppo adolescenziale non implica giustificare o minimizzare questi comportamenti, che per altro, possono avere conseguenze molto negative sia a breve che a lungo termine, ma vuol dire unicamente comprendere che cosa essi significhino per l'adolescente, nel suo normale processo di sviluppo. Spesso gli stessi adolescenti riconoscono che molti loro comportamenti sono dannosi per la salute, ma questa consapevolezza non li trattiene dall'evitarli: la spinta a compiere una determinata azione è assai più forte della razionale constatazione della sua nocività (Bonino-Fraczek, 1996). Occorre, quindi, far sì che gli adolescenti possano ottenere gli stessi obiettivi positivi attraverso azioni meno dannose per il loro benessere e meno pericolose per il loro futuro percorso evolutivo.

Occorre, inoltre, notare che rispetto ai comportamenti di rischio e alla percentuale di disagio tra gli adolescenti c'è spesso una sovrastima degli aspetti negativi e una minore considerazione degli aspetti positivi. Il fatto di considerare l'adolescenza a partire dai percorsi adolescenziali ad esito disadattivo ha portato a distorcere, fino ad esagerare, alcuni aspetti di questa età, lasciando in ombra i processi evolutivi normali che – per altro – appartengono alla maggior parte degli adolescenti. In realtà, molti adolescenti vivono il passaggio alla giovinezza e poi all'età adulta senza eccessivi traumi riuscendo a realizzare un buon adattamento. Gli stessi comportamenti di rischio tendono nel tempo a scomparire e la maggior parte degli adolescenti vengono definiti, rispetto ad essi, *desistenti* nel senso che tendono ad abbandonare tali comportamenti con il progredire dell'età; la piccola porzione di coloro che, al contrario, sono definiti *persistenti*, in quanto continuano a manifestare comportamenti di rischio nella tarda adolescenza e nell'età adulta, tendono per lo più a presentare irregolarità sul piano comportamentale già nelle età precedenti.

Ma vediamo alcuni dati. Gli incidenti stradali rappresentano una delle maggiori cause di mortalità e morbilità tra gli adolescenti per le conseguenze spesso devastanti che ne derivano. Al secondo posto è il suicidio. Entrambi interessano più i maschi che le femmine. È da notare, comunque, che tanto per gli incidenti stradali, quanto per i suicidi, l'Italia segna i tassi più bassi a livello europeo.

Circa il consumo di alcool, tabacco e droghe, le ricerche condotte evidenziano la crescente diffusione del consumo di alcolici e la preconizzazione dell'età di contatto; il consumo di tabacco aumenta progressivamente dai tredici anni in su, sebbene negli ultimi tre anni si stia notando una graduale diminuzione. Da segnalare una correlazione tra uso precoce e continuato di sigarette e abuso di altre sostanze ed esperienze sessuali precoci. Il consumo di sostanze





psicotrope rimane pressoché stabile tra gli adolescenti e i giovani, tranne per la cannabis per la quale si registra un aumento, un abbassamento dell'età di inizio, una generale tolleranza sociale nei confronti di essa. La fascia maggiormente a rischio per il contatto con le sostanze psicotrope è quella dei 13-14 anni poiché nella fascia successiva (15-17) molti di questi comportamenti appaiono già consolidati. Quello che risulta evidente è che chi si avvicina a tali sostanze non è un emarginato sociale, ma una persona che cerca direttamente uno stato di benessere e di euforia per essere più espansiva, disinibita, empatica, per divertirsi più intensamente.

Relativamente al comportamento sessuale si osserva un aumento del numero di soggetti che ha rapporti sessuali in età sempre più precoce e/o in modo promiscuo con conseguenze non solo sul piano della salute fisica, ma anche psicologica. Di qui la necessità di soffermare l'attenzione non solo sugli aspetti epidemiologici, ma soprattutto socioaffettivi-relazionali del fenomeno.

Altri comportamenti, meno eclatanti, ma non per questo meno pericolosi riguardano le condotte alimentari, i cui disturbi sono spesso subdoli e poco riconosciuti. Stando alle ultime indagini tali disturbi arriverebbero ad interessare una porzione della popolazione compresa tra il 5 e l'8% nella popolazione femminile di età compresa tra i 15 e i 19 anni.

Prima di concludere questo argomento circa i comportamenti di rischio vale la pena di sottolineare che rispetto ad essi non si tratta tanto di fornire il rimedio che consente il persistere del comportamento anche se con il minor rischio possibile, quanto altresì di educare l'adolescente alla propria salute aiutandolo ad acquisire consapevolezza del proprio agire, ad incrementare il senso di responsabilità e lo spirito critico, a differenziare il bisogno dal desiderio, ad operare una sintesi tra libertà e responsabilità (cfr. Indagine MIUR).

## 2.5. Valori

Per quanto concerne le cose importanti nella vita, gli adolescenti pongono ai primi posti la famiglia, l'amicizia, l'amore e il lavoro. Quest'ultimo assume particolare rilievo soprattutto per coloro che sono usciti dal circuito formativo.

Relativamente ai valori può essere interessante riportare le risposte che i ragazzi indicano relativamente alla domanda *cosa papà e mamma ritengono importante nella vita* (cfr. Rapporto Eurispes).

Le risposte si distribuiscono in modo molto vario su diversi *item*: il più citato è *essere sempre se stessi* (17.5%), seguito da *essere onesti* (13.4%), *farsi rispettare* (12.1%), *realizzarsi professionalmente* (10.9%), *avere fiducia in se stessi* (10.5%), *rispettare il prossimo* (10.1%), *studiare molto* (9.8%). Vengono citati con minor frequenza *accontentarsi* (5.8%), *avere fede in Dio* (3.4%), *essere liberi* (3.2%), *avere successo* (1.4%).

## 2.6. Orientamento verso il futuro

Nonostante la complessità nella quale l'adolescente vive abbia portato alla perdita della dimensione del futuro e all'incapacità di rappresentarselo, di



fatto i ragazzi che aderiscono all'orientamento secondo cui è più importante fare esperienza nel presente che pianificare l'avvenire sono molto pochi.

Circa il modo di rapportarsi al futuro sembra prevalere tra gli adolescenti un atteggiamento di impegno responsabile verso la collettività rispetto al fatalismo e ancor più al disfattismo (cfr. Rapporto Eurispes)

Nello specifico, la convinzione che tramite l'impegno personale si possa costruire un futuro migliore per tutti è condivisa dall'85,3% degli adolescenti maschi e dal 92,2% delle adolescenti femmine, sebbene queste ultime presentino in misura maggiore dei loro coetanei anche una componente fatalista. L'idea che sia inutile fare progetti per il futuro in quanto le cose nella vita avvengono per caso – idea che per altro appartiene ad una componente minoritaria del campione intervistato – raccoglie, infatti, maggior consensi tra le ragazze che non tra i ragazzi.

Il disfattismo invece caratterizza una quota estremamente contenuta del campione (4.4 dei maschi; 0.8 delle femmine).

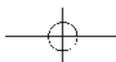
In conclusione ciò che si ricava dalla mole di dati che da fonti diverse sono stati prodotti è il quadro di un adolescente che:

- vive come estremamente significativa l'esperienza familiare della quale respira ancora molti valori;
- può essere più o meno critico nei confronti dell'esperienza scolastica, pur tuttavia considera lo studio come qualcosa che può consentire la sua crescita umana e professionale;
- attribuisce una grande importanza al microsistema dei pari nel quale cerca conferme per strutturare la propria identità personale e sessuale;
- può incorrere in comportamenti di rischio allo scopo di conseguire obiettivi importanti che fanno riferimento allo sviluppo della propria identità e alla partecipazione sociale;
- crede nella possibilità di costruire un futuro migliore grazie all'impegno e alla responsabilità personali;
- è tanto più in grado di orientarsi nella complessità della vita che lo attende nella misura in cui dispone di risorse personali, ma anche del supporto sociale di adulti accettanti e valorizzanti e di istituzioni che offrano spazi per la sperimentazione e la realizzazione di sé.

### 3. I BISOGNI DELL'ADOLESCENTE E LA RIFORMA

Abbiamo visto che l'adolescenza si connota come una fase del ciclo della vita caratterizzata dal susseguirsi di compiti di sviluppo il superamento dei quali qualifica sul piano socio-psicologico il processo di emancipazione individuale e sociale dell'adolescente.

La possibilità di fronteggiare positivamente le situazioni critiche connesse al superamento dei compiti evolutivi, è connessa al possesso, da parte dell'adolescente, di adeguate competenze sul piano cognitivo, emotivo e strategico-comportamentale, nonché alla capacità di sostenere il confronto con i



propri coetanei che magari affrontano gli stessi compiti con modalità diverse (Zani, 2001).

D'altra parte lo sviluppo di adeguate risorse personali che mettano l'adolescente in grado di rispondere con efficacia alle richieste insite nel suo percorso di emancipazione è legato alla presenza di alcune condizioni. Tra queste:

- essere inseriti in una famiglia presente, autorevole, educante, capace di instaurare e mantenere relazioni soddisfacenti;
- possibilità di contare su figure adulte responsabili che pongono realistiche e valorizzanti richieste;
- vivere l'appartenenza alla scuola come ad un luogo che oltre a permettere di sviluppare le proprie abilità cognitive e sociali e il senso di autoefficacia personale, stimoli una progettualità a lungo termine;
- essere inseriti in una comunità che richieda da un lato comportamenti responsabili da parte degli adolescenti e che offra in tal senso opportunità di coinvolgimento, dall'altro che riduca la spinta verso l'adulità e non spinga l'adolescente a comportarsi in modo esteriore e consumistico da adulto (Bonino et al., 2003).

In specifico, per quanto concerne la scuola si richiede che essa sviluppi la capacità dei soggetti di rispondere come individui e di orientarsi in modo attivo in un contesto complesso di valori e pressioni spesso contraddittorie. Ci si dovrebbe muovere sempre di più verso una scuola il cui obiettivo non sia solo quello di trasmettere contenuti ma di favorire la crescita della persona *per e nel* processo di apprendimento, dando centralità alla formazione personale e sociale (Bertini et al., 1999). A tale riguardo, può essere utile citare il documento Cresson (1996) che "individua come obiettivo per l'Europa la transizione verso la *società conoscitiva* in cui la posizione di ciascuno sarà decisiva e determinata in ragione del possesso di conoscenze e competenze e, soprattutto dalla capacità di combinazione di conoscenze e acquisizione continua di competenze. L'istruzione e la formazione oltre a favorire una qualificazione progressiva devono promuovere l'inserimento sociale e lo sviluppo personale mediante la condivisione dei valori comuni, la trasmissione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia, in modo da permettere ad ogni individuo di accedere alla cultura generale al fine di cogliere il significato delle cose, sviluppare comprensione e creatività, potenziare le capacità di valutare e decidere".

Ma la scuola così come è pensata dalla Legge 53/03 sta andando in tale direzione e in che misura risponde ai bisogni, soprattutto taciti, degli adolescenti?

Iniziamo con l'affermare che, almeno nell'intenzionalità, l'attuale riforma si muove in una giusta direzione. Infatti, essa vuole soprattutto fornire risposte formative, pedagogicamente fondate sulla centralità della persona umana e vuole riappropriarsi del ruolo educativo della scuola nella formazione della personalità dell'adolescente.

La sfida dell'attuale riforma è soprattutto di natura culturale, educativa e formativa. Il legislatore è mosso dall'intenzione di valorizzare e potenziare il



sistema formale dell'istituzione scolastica, in sinergia con le istituzioni informali e non formali per costruire il cittadino del futuro.

Gli elementi fondanti di tale impostazione pedagogica si trovano nei Profili Educativi Culturali e Professionali (PECUP) che diventano *bussola pedagogica* per docenti, famiglie e allievi.

Analizzando il documento possiamo rintracciare il modello implicito del destinatario della riforma. Nel tentativo di uniformare l'offerta formativa per l'intero territorio nazionale, viene, infatti, tracciato il profilo in uscita dell'ideal-tipo dell'allievo della scuola riformata. È un soggetto che, grazie all'acquisizione dei saperi di base, dei saperi disciplinari, delle competenze di vita acquisite nei differenti cicli scolastici, è in grado di sviluppare in maniera soddisfacente le proprie potenzialità (capacità), di sapersi relazionare e, soprattutto, di saper agire nei diversi campi dello studio, della cultura e della vita (competenze).

In linea con le raccomandazioni europee, lo studente, a conclusione del secondo ciclo, grazie alla realizzazione dei processi formativi nei contesti formali, informali e non formali, è proiettato nel futuro per diventare un cittadino europeo, responsabile, protagonista, ben formato al valore della convivenza civile, capace di vivere una cittadinanza solidale, capace di progettare il proprio futuro nella prospettiva della *long life learning*.

Tali enucleazioni di principio, perché di ciò si tratta, non possono non trovarci d'accordo. Soprattutto, se analizzassimo la realtà dei ragazzi e della nostra scuola secondo la prospettiva dell'agio e del disagio adolescenziale, della prevenzione e della promozione della salute.

Possiamo rilevare che, finalmente, viene affermato e reso vincolante, attraverso atti normativi, che la migliore prevenzione la si realizza a scuola, attraverso gli interventi quotidiani di natura didattica, relazionale e formativa, che si attuano nella prassi.

Il concetto portante relativo alla finalizzazione della didattica in vista dell'acquisizione di competenze di vita e di abilità nell'agire è in linea con le recenti ricerche sulla promozione di resilienza in campo psicosociale tramite l'acquisizione di *life skills* (Bertini et al., 1999).

Concordiamo, inoltre, con le indicazioni della riforma nel sottolineare che la scuola può dare un contributo determinante allo sviluppo di percorsi adolescenziali positivi, tramite la promozione degli strumenti di base (di natura culturale e di natura personale) e la stimolazione di una positiva autoprogettualità scolastica, professionale e di vita.

Il problema non è, pertanto, rappresentato dai fini da raggiungere quanto piuttosto dagli strumenti da adottare per raggiungere tali fini. Più specificamente, gli strumenti così come sono presentati nel documento legislativo, risultano essere efficaci e, quindi, condivisibili? Tengono conto dei bisogni impliciti ed espliciti del giovane di oggi?

La risposta a tali domande ci trova, in parte, critici.

Le perplessità maggiori sono di natura strutturale, strategica e legate alla scarsa considerazione della realtà giovanile, in generale, e scolastica, in particolare.

Vorremmo soffermarci su tre aspetti a nostro avviso non privi di problematicità.

Innanzitutto, da un punto di vista strutturale, si ha la netta sensazione che la scuola non sia al centro di un serio dibattito culturale e politico dell'intera società, capace di elaborare un progetto unico, largamente condiviso. Al contrario, sta diventando, ancora una volta, terreno di scontro politico. Il nostro Paese non riesce a cogliere il ruolo centrale della scuola per programmare gli interventi sociali più importanti a vantaggio dei nostri giovani. L'analisi degli investimenti sulla scuola e sulla formazione ci pone agli ultimi posti in Europa. Il rapporto spesa per la formazione e prodotto interno lordo è mortificante. Ci chiediamo: è possibile riformare la scuola, con la drammaticità dei suoi numeri circa i ritardi a tutti i livelli, senza un cospicuo investimento economico? L'idealità che si intende raggiungere a livello formativo è realisticamente raggiungibile considerando le croniche carenze strutturali, organizzative e di risorse umane qualificate che affliggono la nostra scuola? Inoltre, da un punto di vista strategico, l'intero impianto della riforma si basa sulla capacità del corpo docente di attivare, realizzare, gestire e valutare processi di istruzione e di formazione. Di contro, emerge il preoccupante grado di insoddisfazione professionale del corpo docente, il quale vive la riforma come calata dall'alto e rispetto alla quale evidenzia sentimenti di estraneità e, non di rado, di reattività. Come è pensabile realizzare una riforma che pone come cardine il ruolo formativo della didattica, senza rivedere in termini strutturali (*status* sociale, livello economico, livello di competenze professionali) il ruolo del docente? Possiamo testimoniare che, attualmente, sulla base della nostra esperienza formativa in ambito scolastico, non esistono le condizioni organizzative, situazionali e personali affinché il docente ripensi il proprio operato di esperto disciplinare in termini alternativi e innovativi attraverso una forte connotazione didattico-formativa. Con tale scarsità di mezzi difficilmente si potrà raggiungere l'idealità stabilita a livello di standard in uscita.

In secondo luogo, gli ispiratori della riforma sembrano nutrire una miracolistica fiducia e aspettativa negli effetti dell'innovazione didattica rappresentata dal passaggio, culturale e metodologico, dalla gestione del processo di insegnamento-apprendimento secondo la metodologia delle "unità didattiche" alla gestione dell'azione didattica per competenze secondo la metodologia delle "unità di apprendimento". Realmente, la modifica dell'approccio didattico sortirà il tanto auspicato risultato di non separare più il conoscere dall'agire, lo studiare dal vivere? Pur trovandoci d'accordo sulla necessità di adottare tale metodologia di gestione dei processi di insegnamento-apprendimento, non ci sentiamo di dividerne l'aspettativa elevata sugli effetti a livello formativo. Quando si intende incidere sui cambiamenti di vita delle persone, sull'acquisizione di competenze di vita, sull'incremento del senso di responsabilità individuale, sul senso di cittadinanza attiva e sul progetto di vita, tutti gli studi (Stroebe-Stroebe, 1997, Zani, Cicognani, 2000) evidenziano le difficoltà insite nella complessità del fenomeno, a motivo dell'interdipendenza di variabili di natura contestuale e personale e di processi psicologici e psicosociali. Il *setting*



didattico, per sua natura, non sembra essere la sede più adatta per rispondere a tale livello di complessità.

In terzo luogo, considerando che la formazione professionale rappresenta l'anello debole dell'intero sistema formativo in riferimento, soprattutto, alla tipologia dell'utenza, la riforma non sembra andare nella direzione auspicata. Ci chiediamo: è possibile prevedere, per coloro che si orientano verso percorsi tecnici o professionali, itinerari istruttivi e formativi che prediligano la manualità, la valorizzazione dell'intelligenza pratica, l'esperienza del "fare", la centralità del lavoro per offrire, in modo simile ai percorsi del sistema dell'istruzione, gli strumenti culturali idonei ad una progettazione scolastico professionale ad alta scolarità?

La riforma del sistema educativo dell'istruzione e della formazione professionale, pur prevedendo la pari dignità e la dualità per l'accesso ai percorsi di elevata scolarità, sembra riconfermare, nella sostanza la realtà attuale.

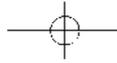
I CFP corrono il rischio di rimanere figli di una dio minore! Continuano ad essere una valida risposta all'emergenza sociale dei tanti allievi ai quali il sistema dell'istruzione non riesce a fornire validi percorsi di "personalizzazione": si caratterizza ancora come ultima risposta formativa all'abbandono precoce degli studi, alla demotivazione scolastica, all'insuccesso formativo, al degrado socioculturale degli ambienti di provenienza, al basso *status* sociale dei genitori. Si configura, cioè, come sistema reattivo e non come sistema istruttivo e formativo promozionale. Purtroppo gli indicatori sociali (biografia scolastica, provenienza socioculturale, livello di istruzione dei genitori, zona abitativa degli allievi, percentuali di incidenza dei comportamenti di rischio), riferiti alla tipologia dell'utenza della formazione professionale, accentuano la difficoltà a fare il tanto auspicato salto di qualità e a dare effettiva pari dignità ai percorsi di istruzione e di formazione. Un dato è certo: il sistema dell'istruzione non è in grado di riassorbire, al suo interno, questa tipologia di utenza. D'altra parte, il sistema dell'istruzione e della formazione professionale non sembra possedere gli strumenti più idonei per innalzare i livelli di qualità dell'offerta formativa, condizionata come è dalla selezione forzata in ingresso.

In conclusione, la gran parte delle ricerche sulla prevenzione del disagio sociale e sui comportamenti di rischio in adolescenza individuano nella scuola un ruolo di protezione decisivo quando riesce a fornire agli allievi strumenti culturali per la progettazione del proprio futuro, strumenti educativi per sviluppare fattori di resilienza personali, ambienti relazionali positivi, tra compagni e con gli insegnanti, per sperimentare fiducia in se stessi.

D'altra parte, l'analisi dell'esistente evidenzia come per significative fette della popolazione scolastica tutto ciò non corrisponda; anzi, per molti soggetti adolescenti è la stessa scuola la fonte principale del proprio disagio personale e sociale (vedasi il triste fenomeno del bullismo con le percentuali più elevate di incidenza del fenomeno a livello europeo). Inoltre, ai soggetti con maggior presenza di indicatori sociali del disagio, la scuola non riesce ad offrire validi strumenti per modificare traiettorie non positive.

In mancanza di un progetto culturale sulla scuola, largamente condiviso dalle diverse componenti sociali del Paese, in assenza di forti investimenti

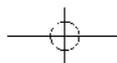




economici, soprattutto sulla qualificazione del ruolo educativo e formativo del personale docente, in assenza di una pluralità di offerte formative e di una massima differenziazione della didattica, come accade, ad esempio, nei Paesi scandinavi, che rispondano alle reali esigenze dei percorsi di "personalizzazione" e, in assenza di un progetto culturale innovativo per la formazione professionale, la legge 53/03, della quale pur si condivide la sfida culturale a livello pedagogico, rischia di diventare un prodotto ideale, non attuabile, non rispondente ai bisogni, soprattutto impliciti, dell'adolescente di oggi e, paradossalmente, potrebbe contribuire a perpetuare e ad accentuare le negatività presenti, in modo endemico nel sistema istruttivo e formativo della nostra scuola.

### Bibliografia

- AA.VV., *Orientamenti per una strategia di analisi e di intervento del fenomeno drop-out in provincia di Bologna*, Assessorato Istruzione, Formazione Professionale e Mercato del Lavoro, Amministrazione provinciale di Bologna, 1992.
- ADAMO S.M.G. - P. VALERIO (a cura di), *Fattori di rischio psicosociale in adolescenza*, La Città del Sole, Napoli, 1997.
- AIPRE, *Indagine conoscitiva sugli stili di vita degli adolescenti in alcuni comuni della Sardegna*, Roma, 2004.
- BARALDI C. - E. ROSSI, *La prevenzione delle azioni giovanili a rischio*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- BERTINI et al., *Life skill Education nel quadro della moderna psicologia della salute*, "Psicologia della Salute", 1999, 2, 11-31.
- BERNDT T.J., *Obtaining support from friends during childhood and adolescence*, in D. BELLE (a cura di), *Children's social networks and social support*, New York Wiley, 1989, 308-331.
- BONINO S. - E. CATTELINO, *L'adolescenza tra opportunità e rischio*, in G.V. CAPRARA - A. FONZI, *Letà sospesa*, Giunti, Firenze, 2000, 121-154.
- BONINO S. - E. CATTELINO - S. CIAIRANO, *Adolescenti e rischio*, Giunti, Firenze, 2003.
- CAPRARA G.V. - A. FONZI, *Letà sospesa*, Giunti, Firenze, 2000.
- BONINO S. - A. FRACZEK, *Adolescenti e salute: incursioni nel rischio*, "Psicologia contemporanea", 1996, 137, 50-57.
- BUZZI C. - A. CAVALLI, - A. DE LILLO (a cura di), *Giovani verso il 2000. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- COLASANTI A.R., *Quali competenze promuovere per l'adolescente?*, in N. ARCANGELI (a cura di), *Non più bambini... non ancora giovani*, IRRE Emilia Romagna, Bologna, 2002, 60-73.
- CRESSON E., *Il libro bianco Insegnare ed apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, 1996.
- EURISPES, *V rapporto su La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Istituto di Studi Politici Economici e Sociali, Roma, 2004.
- PICCIONE A. - R. GRISSINI (a cura di), *Prevenzione e salute mentale*, Carocci, Roma, 1998.
- MIUR, *La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Osservatorio per la Gioventù Dipartimento per l'Istruzione Direzione Generale per lo Studente, 2004.
- NOTA L. - S. SORESI, *I comportamenti sociali*, Etip, Pordenone, 1997.
- OLIVIERO FERRARIS A., *La nascita dell'adolescenza*, in "Psicologia contemporanea", 99, 1990, 34-40.
- PALMONARI A., *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- POMBENI M.L., *Disagio adolescenziale e prevenzione: dalle conoscenze alle strategie di intervento*, in B. ZANI (a cura di), *Le dimensioni della psicologia sociale*, Carocci, Roma, 1998, 375-400.
- POMBENI M.L., *Adolescenti*, in B. ZANI - A. PALMONARI (a cura di), *Manuale di psicologia di Comunità*, Il Mulino, Bologna, 1996, 411-433.
- POMBENI M. L. - M.G. D'ANGELO, *L'orientamento di gruppo*, NIS, Roma, 1994.





- ROWLING L. - G. MARTIN - L. KALKER, *La promozione della salute mentale e i giovani*, Mc Graw Hill, Milano, 2004.
- STROEBE W. - M. STROEBE, *Psicologia sociale e salute*, Mc Graw Hill, Milano, 1997.
- ZANI B., *Strategie di coping in adolescenza*, in B. ZANI - E. CICOGNANI (a cura di), *Le vie del benessere*, Carocci, Roma, 2001, 153-196.
- ZANI B. - E. CICOGNANI, *Psicologia della salute*, Il Mulino, Bologna, 2000.

