

Disagio giovanile e insuccesso scolastico

GIULIANO VETTORATO¹

Esiste un'ampia letteratura sul disagio giovanile, i cui termini correlati sono disadattamento, devianza, marginalità. Tuttavia, a fronte della vivacità che a volte assume la discussione, non corrisponde altrettanta chiarezza e precisione nell'uso del termine. Ciò è dovuto all'ampia libertà semantica di cui il termine "disagio" ha da sempre goduto. Nell'articolo affrontiamo i nodi principali della discussione terminologica nella sua evoluzione storica.

Associata al disagio vi è poi una vasta tipologia di comportamenti di rischio messi in atto da soggetti in età evolutiva. Tra questi alcuni hanno a che fare con l'istituzione scolastica. Infatti, mentre essa dovrebbe rappresentare un'esperienza positiva di socializzazione extra-familiare, a volte complica ulteriormente la situazione, finendo per eliminare dal percorso formativo quelli che ne hanno più bisogno. I CFP rappresentano sovente una soluzione per chi è stato scartato dalla scuola, ma non sempre essi riescono in tale intento. È necessario attivare dei "percorsi destrutturati" che meglio si adattino a ragazzi più svantaggiati. L'articolo ha anche lo scopo di avviare una presentazione di "buone prassi" in tal senso.

1. Il lungo cammino per arrivare alla definizione del termine "disagio"

Come si sa il disagio, come categoria interpretativa, fu applicato alla gioventù verso la fine degli anni '70, quando letture politiche e strutturali della condizione giovanile risultarono inadeguate e si resero necessari nuovi paradigmi interpretativi. Gli anni '80 e '90 hanno registrato un'autentica inflazione di studi sulla gioventù sotto la categoria "disagio", in concomitanza con l'aumento della complessità sociale, di cui si presentava come appendice integrativa.

Ma, a fronte dell'enfasi nell'uso del termine, non ha fatto riscontro altrettanto rigore scientifico. Nei primi anni del suo impiego, in conformità alla sua storia e alla sua genesi, non c'era stata molta preoccupazione di definire il disagio.

¹ Docente di Sociologia dell'Emarginazione e della Devianza, Università Pontificia Salesiana, Roma.

In un secondo momento il disagio è stato connesso ai vissuti problematici che accompagnano le varie fasi del percorso dei giovani verso l'età adulta, attraverso le esperienze formative e lavorative, i rapporti con la famiglia e con i pari, la militanza politica e le relazioni con le istituzioni. Così articolato il concetto di disagio ha contribuito non poco a ridefinire aree semantiche che si rifacevano ai termini "devianza" e "marginalità". Ma sono rimasti irrisolti alcuni problemi, tra cui quello di stabilire se il disagio costituisca un tipo di devianza/marginalità o faccia parte della normalità, se sia una categoria sociologica o psicologica.

Non va dimenticato che la fortuna del termine disagio è stata favorita anche dalla critica dei sociologi/criminologi *labelist* e *radical* degli anni '60-'70 al concetto tradizionale di devianza. Ciò aveva comportato un ripensamento critico sulla tradizione del pensiero criminologico e la ricerca di nuove metodologie interpretative e d'intervento sulla cosiddetta "devianza giovanile". L'introduzione del termine "disagio" (come d'altronde quello di "rischio") aveva l'obiettivo di non pregiudicare la situazione di minorenni che avevano compiuto dei reati, ma non avevano ancora intrapreso una carriera deviante. Si voleva evitare che l'etichettamento costituisse il primo atto della definizione di "deviante". I termini disagio e rischio avevano il pregio di un alto livello di indeterminatezza: posti in connessione con devianza e marginalità, si sottolineava che tale rapporto era caratterizzato da sequenze variabili e solo probabilistiche (Milanesi, 1994, p. 45). Pregio che alla lunga ha mostrato, però, tutti i suoi limiti.

Se l'indeterminatezza ha infatti permesso di superare un'interpretazione rigidamente determinista dei processi che possono portare alla devianza o alla marginalità, ha creato a sua volta notevoli problemi a livello di formulazione scientifica. Sovente i due termini sono stati usati in modo analogico o complementare, altre volte in modo alternativo, altre volte ancora con significati così generici ed estensivi da non poter costituire una categoria scientifica. Motivo per cui da più di una parte è giunto l'invito ad un uso più oculato e definito del termine, e molti ricercatori hanno rinunciato al suo impiego perché sono più le difficoltà che crea, che i vantaggi che offre. Ripercorriamo ora il cammino che ha portato alla definizione di tale categoria.

1.1. Definizioni di disagio nel contesto socio-culturale della condizione giovanile

Nei primi anni del suo impiego, il termine "disagio" non appariva nei testi di sociologia. Esso venne assunto per il valore d'uso che aveva e venne impiegato per esprimere "un arco variegato di vissuti problematici, collegati ai processi di complessificazione e di transizione propri della nostra società" (Mion, 1990, p. 163).

Questo significato venne desunto da un comune vocabolario della lingua italiana², da cui risultava che il termine “dis-agio” indicava genericamente una situazione di non “agio”, di mancanza di benessere, quindi di “malessere”³. In questa chiave il termine venne posto in relazione con la voce “disadattamento” ed assunse il significato primo di “mancanza o carenza di adattamento” (Neresini - Ranci, 1992, p. 29). Il termine venne applicato sempre più sovente alla condizione giovanile per sottolineare il fatto che “un non completo adattamento caratterizza in misura determinante l’essere stesso della condizione giovanile” (Neresini - Ranci, 1992, p. 29). Pertanto, in mancanza di termini più esaurienti, questo vocabolo venne impiegato per indicare “una somma di vissuti soggettivi che includono sofferenza, frustrazione, insoddisfazione ed alienazione” (Mion, 1992, p. 72).

Le fonti del disagio

L’individuazione delle fonti del disagio fu posta in stretta correlazione con la definizione del medesimo; definizioni che contenevano, già implicitamente, un’ipotesi circa i processi di strutturazione del disagio e di «uscita».

In base alle indicazioni emerse con più frequenza, il disagio venne collegato con situazioni di “disadattamento” o di “bisogno insoddisfatto”. In genere venne messo in relazione sia con un’esperienza interna o soggettiva (disadattamento o malessere), sia con una esterna o oggettiva (stato di privazione o di bisogno). Questa distinzione fu proposta già da Milanese nel 1989.

1.1.1. Aspetto interno, soggettivo o psicologico del disagio

Il disagio *interno* o *soggettivo* richiamava vissuti esistenziali espressi mediante termini quali “malessere”, “irrequietezza”, “insicurezza”, “frustrazione”⁴.

Si sa che il “sentimento”, la sensazione di disagio rivela un’ottica prevalentemente psicologica. L’essere umano tenderebbe, secondo questa scienza, all’omeostasi, all’appagamento del bisogno, ad uno stato di coerenza interiore e relazionale; nel momento in cui ciò non avvenisse si genererebbe uno stato di “disagio” che il soggetto cercherebbe di risolverlo con azioni tendenti a modificare l’ambiente esterno (adattamento), oppure, nell’impossibilità di farlo, con attività

² “Condizione o situazione sgradevole per motivi morali, economici, di salute, senso di molestia o d’imbarazzo”, “privazione, sofferenza”, “mancanza di cosa necessaria od opportuna” in DEVOTO G. - OLI G.C. (1990, *ad vocem*, cit. da Milanese, 1994, p. 41).

³ “Il termine disagio sembra assumere una valenza più descrittiva che interpretativa, legata cioè maggiormente all’esigenza di correlare sinteticamente fra loro le variegate manifestazioni di quello che oggi si configura come un diffuso stato di «malessere» presente nei giovani” (Mion, 1990, p. 163).

⁴ «Qualità esperienziale che può colpire i sentimenti, gli stati d’animo, il pensiero e la volontà. Può essere provocato da situazioni esterne, ma il più delle volte sorge dall’interno ed è in grado di raggiungere la sfera esperienziale conscia. [...]» (W. Arnold, 1986, cit. da Mion, 1990, p. 165).

compensatrici che gli permetterebbero di ridurre la tensione e anestetizzare la sofferenza.

1.1.2. *Aspetto esterno, oggettivo o sociale del disagio*

Non tutti però erano concordi con una concezione puramente "interiore", psicologica del disagio. In un'ottica sociale questo vissuto fu collocato in rapporto con quei bisogni che pongono l'individuo in relazione con il gruppo sociale di riferimento: ciò implicava una dimensione oggettiva e relazionale del bisogno (Gasparini, 1987). Pertanto, alla percezione interiore del soggetto, corrisponderebbe "una serie di situazioni o condizioni di vita che in qualche modo sono designate come presupposto (o come causa) dei vissuti soggettivi" (Milanesi, 1994, p. 42).

Più precisamente il disagio degli adolescenti/giovani sarebbe prodotto dalla mancanza delle risorse necessarie per uno sviluppo equilibrato ed armonico⁵.

Quindi la causa principale del disagio andava rintracciata nell'ambiente circostante, nella società, che non forniva ciò di cui una persona aveva bisogno in un particolare momento della vita.

Rapporto tra disagio e bisogni

Il disagio fu, quindi, posto in relazione con i bisogni: esso sarebbe risultato dalla frustrazione del bisogno⁶. Il disagio, quindi, poteva essere visto come un segnale d'allarme dell'organismo che avvertiva l'individuo di un bisogno da soddisfare. Infatti, il bisogno di per sé comporta "uno stato d'insoddisfazione dovuto alla mancanza di ciò che è sentito come necessario alla vita fisica o morale" (Cattonaro, 1957, p. 702). Tale stato di disagio, o insoddisfazione, spingeva a sua volta il soggetto a cercare l'oggetto o la situazione-fine che ne rappresentasse la soddisfazione e quindi annullasse la tensione⁷. Ma se il bisogno non fosse stato soddisfatto, ne sarebbe conseguita una protrazione del disagio, fino a farlo diventare "problema". In questo caso il disagio si cronicizzava e vedeva davanti a sé, come soluzione estrema anche se non obbligatoria, o la marginalità o la devianza.

Vista la situazione di partenza, che poteva essere di "bisogno insoddisfatto", e quella finale, che poteva essere di "devianza" o di "emarginazione", il disagio

⁵ "Oggettivamente il disagio ha le sue radici nella somma di inadempienze, ritardi, tradimenti, incomprensioni di cui i giovani sono oggetto e che si sintetizzano nell'incapacità della società a rispondere alle esigenze di crescita, di autorealizzazione e di inserimento dei giovani" (Milanesi et al., 1989, p. 31).

⁶ Il disagio "sottende sempre una concezione di *bisogno insoddisfatto*" (Guidicini - Pieretti, 1995, p. 14).

⁷ "Lo stimolo organico che sta alla base di un bisogno è soltanto un segnale (la vera causa è più profonda) e spinge l'individuo verso una situazione-fine in cui si annulli la tensione provocata dal senso di insoddisfazione che accompagna lo stimolo stesso" (Cattonaro, 1957, p. 702).

venne posto in connessione con devianza e marginalità, sostenendo comunque che tale rapporto era caratterizzato da sequenze variabili e solo probabilistiche (Milanesi, 1994).

Si trattava poi di capire a quali tipi di bisogni far riferimento. In genere si danno dei modelli standard di beni indispensabili in un dato ambiente ed epoca, ed in base a questo si valuta la maggior o minor distanza dei soggetti dal livello *standard*. Tuttavia bisogna tener anche conto delle aspettative individuali e del senso di “deprivazione relativa” che può colpire popolazioni di ugual reddito, ma di diversa collocazione sociale, culturale o geografica. Riconosciuta questa difficoltà, si può cercare di ipotizzare i bisogni più probabili in un certo tipo di popolazione. I modelli solo molteplici perché dipendono dalle prospettive con cui si parte e dai metodi di analisi impiegati.

Il disagio secondo il modello dei “bisogni umani” di Maslow

Un modello dei bisogni cui si fece maggiormente riferimento, all’epoca di tale discussione, fu quello di Maslow (1973). Egli aveva diviso i bisogni in due tipi: *primari o materialisti* (di sostentamento e di sicurezza), *secondari o postmaterialisti* (di appartenenza, stima e autorealizzazione-libertà).

1.1.3. *Disagio di tipo primario o materiale*

Stando alla sua classificazione, un primo tipo di disagio si manifesterebbe con i caratteri tipici della povertà: situazioni di emarginazione dovute alla penuria materiale e culturale che spinge a forme di devianza o di subcultura deviante e marginale come reazione di fronte alla mancanza di beni o diritti fondamentali per la vita (o ritenuti tali). Questo tipo di disagio si ritrova ancor oggi nei paesi economicamente meno evoluti o in via di sviluppo (PVS), ma non mancano nei paesi più industrializzati, soprattutto nelle periferie delle grandi città dove sovente si condensa molta della miseria del paese. Con la crisi economica, esso è cresciuto di molto anche in Italia, soprattutto là dove molte aziende hanno chiuso ed è aumentata la disoccupazione⁸.

È un tipo di povertà e marginalità oggettiva che attesta che non tutti sono arrivati a soddisfare i bisogni più elementari e che l’accesso alle risorse sociali, economiche e culturali non è veramente spalancato a tutti. Permane anche nelle società più evolute la figura del ragazzo di periferia, che abita in un quartiere in-

⁸ “Nella media del 2012, il tasso di disoccupazione raggiunge il 10,7% in confronto all’8,4% di un anno prima. L’incremento interessa entrambe le componenti di genere e tutto il territorio, in particolare il Mezzogiorno, dove arriva al 17,2%. Il tasso di disoccupazione aumenta anche per la componente straniera, passando dal 12,1% del 2011 al 14,1% del 2012. L’indicatore sale dal 10,2% al 12,7% per gli uomini e dal 14,5% al 15,7% per le donne. Il tasso di disoccupazione giovanile cresce di 6,2 punti percentuali, arrivando al 35,3%, con un picco del 49,9% per le giovani donne del Mezzogiorno” (<http://www.istat.it/it/archivio/83443>, 1 marzo 2013).

vivibile, che non va a scuola, che non ha opportunità valide di inserirsi nella vita ed appartiene ad una famiglia incapace di essere una valida guida. A queste figure classiche si sono aggiunti ultimamente i NEET⁹, che non vanno a scuola, né al lavoro, né lo cercano. Infine ci sono gli immigrati o i figli di immigrati, le cui forme vita possono toccare picchi di povertà estrema.

1.1.4. *Disagio di tipo postmaterialista*

Il secondo tipo di bisogni (postmaterialisti) emerge quando è stato raggiunto un buon tenore di vita e sono stati soddisfatti i bisogni materiali fondamentali. Il disagio da bisogni postmaterialisti trova il suo terreno di coltura nella società opulenta (*affluent society*), al centro e non alla periferia del sistema socio-economico, in una situazione di eccedenza delle opportunità, di abbondanza di beni. Proprio l'abbondanza è stata imputata come causa (o con-causa) della situazione diffusa di sofferenza e di disagio: un disagio chiamato anche "a-sintomatico", perché mancante di molti degli indicatori che precedentemente definivano il disagio o la marginalità sociale. Questo "disagio diffuso" o "a-sintomatico" si qualificerebbe per "una molteplicità di elementi insignificanti (se visti singolarmente, per quanto riguarda la storia dei singoli soggetti) che possono però nel complesso determinare una condizione ultima di disagio" (Guidicini - Pieretti, 1995, p. 17).

L'"asintomaticità" del disagio chiederebbe perciò di "spostare l'interesse sull'informale, sulla cultura, sullo psichico, sulle microfrazioni che si rigenerano costantemente dentro al sistema relazionale" (Guidicini - Pieretti, 1995, p. 21).

Si tratterebbe di un disagio dovuto alla mancanza di comunicazione interpersonale, alla solitudine e all'isolamento; all'handicap e al disagio psichico e fisico; alla deprivazione culturale; all'impossibilità e l'incapacità di certi giovani ad accedere alle istituzioni, o alle opportunità offerte dal sistema economico-sociale e culturale, che spaziano dal tempo libero (attività sportive, associazionismo, turismo, ecc.) alla cultura (Internet, i nuovi media, o i nuovi linguaggi) alla partecipazione sociale (partiti, sindacati, associazioni, movimenti, ecc.). È stato scoperto che una parte di giovani aveva difficoltà di adattamento all'interno della propria attività primaria (scolastica, in genere). Sovente queste difficoltà ave-

⁹ NEET è l'acronimo inglese di "Not in Education, Employment or Training". Secondo l'Istat, nel 2011 i "Neet" (15-29enni che non studiano e non lavorano) sono stati 2,1 milioni (il 22,7% della popolazione tra i 15 ed i 29 anni). La quota dei "Neet" è più alta nel Mezzogiorno, 31,9%, un valore quasi doppio di quello del Centro-Nord, con punte massime in Sicilia (35,7%) e in Campania (35,2%)... È più elevata tra le donne (25,4%) rispetto agli uomini (20,1%). Dopo un periodo in cui il fenomeno aveva mostrato una leggera regressione (tra il 2005 ed il 2007 si era passati dal 20,0 al 18,9%), l'incidenza di Neet è tornata a crescere durante la fase ciclica negativa; seppur in misura più contenuta rispetto al periodo 2008-2010, l'indicatore continua ad aumentare anche nel 2011 (Istat, in <http://noi-italia.istat.it>, 9 marzo 2013).

vano un fondamento relazionale. Ciò significa che questa dimensione psicologica era quella più fortemente correlata alle espressioni del disagio e della devianza, sia come causa che come effetto (Pollo, 1994).

Anche la sindrome da “vuoto esistenziale”, mancanza di significato, noia è stata ricondotta a questo tipo di disagio (*Ibidem*).

Il disagio evolutivo

Un'altra tipologia dei bisogni assai utilizzata in campo giovanile è stata quella dei “bisogni formativi” (Vettorato, 2007). Assumendo come punto di vista quello dei soggetti in formazione, i bisogni formativi sono stati suddivisi tra quelli oggetto dell'educazione intenzionale e quelli più collegati al processo di socializzazione.

I primi sono frutto di una “serie di azioni e di interventi voluti e specifici, predisposti secondo un certo ordine metodico e posti da chi ha compiti e responsabilità educative, individualmente e/o collettivamente, in vista di favorire e promuovere il processo formativo e propriamente educativo dell'educando” (Nanni, 1984, p. 31). Questi sono bisogni rivolti alla preparazione del soggetto, alle competenze e ai compiti della vita adulta attraverso le vie specifiche della scolarizzazione e della Formazione Professionale.

I secondi sono collegati alla dimensione socializzante, cioè a “tutte quelle influenze educative sulla personalità in sviluppo che sortiscono, senza piano né scopo volutamente educativo, dalle forze socio-culturali, politiche, economiche o dall'ambiente” (Nanni, 1984, p. 31). Tali interventi hanno attinenza con “il senso di appartenenza culturale e gruppale, le relazioni di fidanzamento, le relazioni con i soggetti e i gruppi sul territorio ecc. Essi riguardano soprattutto il bisogno di appartenenza, di sentirsi membro effettivo e inserito nel proprio gruppo” (Caliman, 1997, pp. 154-155).

Il disagio evolutivo si riferiva quindi ad una elevata probabilità di non riuscire ad evolvere verso una normale maturità, sia per il fallimento dei processi formativi specifici, che di quelli socializzanti.

1.1.5. *I compiti evolutivi*

Per definire i “bisogni formativi” sovente si è ricorso al concetto di “compiti di sviluppo”. Tale nozione, mutuata dalla teoria di Havighurst (1953), sta ad indicare una serie di problemi che l'individuo si trova progressivamente ad affrontare, la cui mancata risoluzione comporta gravi difficoltà per lo sviluppo successivo¹⁰.

¹⁰ Per il concetto di compiti di sviluppo Havighurst prese le mosse dalla teoria degli stadi psicosociali di Erik H. Erikson (1974), il quale ipotizzava che ogni età avesse un compito particolare da svolgere in base al livello della sua evoluzione psicofisica e della sua interazione con l'ambiente. Teoria rivista e resa più flessibile da John C. Coleman (1983).

In seguito a queste analisi si dà per universalmente acquisito che la condizione adolescenziale richieda la soddisfazione di particolari bisogni, che riguardano soprattutto la formazione della personalità, l'integrazione nella società e nel gruppo dei pari, il contatto con persone significative di riferimento, ecc.

Tali bisogni o compiti possono differire da cultura a cultura ed anche all'interno della stessa cultura vi possono essere delle priorità diverse. Havighurst fece una lista di tali compiti¹¹, che però risentiva del momento storico e della situazione ambientale in cui venne elaborata. Quel che appare sempre più evidente è il peso delle coordinate storico-culturali nello stabilire in che cosa consista questa fase dell'età, che appare sempre più "come una categoria di tipo sociale e culturale che semplicemente biologico" (Tonolo, 1999, p. 31). Per l'Italia, un prestigioso studioso della materia, Palmonari (1993, p. 61), ha indicato che i principali bisogni formativi o compiti di sviluppo dell'adolescente sarebbero in rapporto con:

- 1) l'esperienza della pubertà ed il risveglio delle pulsioni sessuali;
- 2) l'acquisizione del pensiero ipotetico deduttivo;
- 3) l'allargamento degli interessi personali e sociali;
- 3) la problematica dell'identità (o della riorganizzazione del concetto di sé).

1.1.6. *Ambiente socio-culturale e i compiti evolutivi*

Molte delle forme del disagio degli adolescenti e giovani sono state imputate sia a carenze di tipo evolutivo della personalità, sia a situazioni poco favorevoli dovute al sistema sociale. Per vari autori, infatti, il disagio sarebbe la manifestazione dell'incapacità di assolvere ai compiti evolutivi specifici dell'età (giovanile-adolescenziale)¹².

Il problema del disagio adolescenziale-giovanile sarebbe dovuto alla "transizione", nel senso che corrisponderebbe alle difficoltà che gli adolescenti e i giovani (tutti o alcuni) sperimentano, in misura più o meno grande, nel tentare di gestire il cambiamento della propria personalità, nel quadro di una situazione "esterna" certamente problematica.

¹¹ Questa è la lista dei compiti di sviluppo elaborata da Havighurst (1953) a proposito della fase adolescenziale: instaurare relazioni nuove e più mature con coetanei di entrambi i sessi; acquisire un ruolo sociale maschile e femminile; accettare il proprio corpo ed usarlo in modo efficace; conseguire indipendenza emotiva dai genitori e dagli altri adulti; raggiungere la sicurezza di indipendenza economica; orientarsi verso, e prepararsi per una occupazione o professione; prepararsi al matrimonio o alla vita familiare; sviluppare competenze intellettuali e conoscenze necessarie per una competenza civica; desiderare ed acquisire un comportamento responsabile; acquisire un sistema di valori ed una coscienza etica come guida al proprio comportamento (Palmonari, 1993, p. 60).

¹² "Il disagio giovanile si può [...] definire [...] come la manifestazione presso le nuove generazioni delle difficoltà di assolvere ai compiti evolutivi che vengono loro richiesti dal contesto sociale per il conseguimento dell'identità personale e per l'acquisizione delle abilità necessarie alla soddisfacente gestione delle relazioni quotidiane" (Neresini-Ranci, 1992, p. 31).

Il fenomeno della transitorietà problematica sarebbe specifico della fascia d'età in esame, mentre la problematica esterna dipenderebbe dalla società che, se da un lato appare molto sviluppata e progredita, dall'altro pone problemi di adattamento a tutte le persone ed agli adolescenti in particolare. Questo tipo di società è stata variamente descritta come società post-industriale, complessa, post-moderna, liquida, globale, dell'informazione, ecc.

Le difficoltà che tale tipo di società porrebbe agli adolescenti, sono state imputate ai ritmi di vita sempre più frenetici e incalzanti, ai meccanismi economici e sociali che emarginerebbero i giovani, ad una cultura sempre più pluralista e neutra dal punto di vista dei valori, che renderebbe difficile la socializzazione, la cura e l'educazione delle nuove generazioni (Donati - Colozzi, 1997). In aggiunta a queste difficoltà, è stata riscontrata una obiettiva fragilità interna delle nuove generazioni, che di fronte alla sempre maggior richiesta di competenze per vivere in questa società, non avrebbero la possibilità di maturare una propria identità ed una capacità di valutazione e di scelta.

Lo sfondo apparirebbe contrassegnato da una situazione diffusa di *anomia*, "definita durkheimianamente come frattura tra sistema normativo e sistema strutturale per effetto di diverse velocità di cambio. Essa determina l'incapacità, da parte del sistema normativo, di governare il rapporto fra società e individuo, in quanto esso non gode più della necessaria fiducia e legittimazione" (Mion, 1990, p. 180).

La transizione resterebbe comunque aperta ad esiti diversi, condizionati (non deterministicamente) dall'interazione complessa tra fattori di tipo biografico-psicologico e socioculturale, che darebbero come risultato una diversificata capacità dell'adolescente-giovane di gestire il mutamento personale verso una possibile identità matura ed una relazionalità aperta (Milanesi, 1994, pp. 51-52).

1.1.7. *Problemi aperti sul disagio evolutivo*

Appurati questi elementi costitutivi il disagio e/o ad esso interconnessi, restava ancora da decidere se questo tipo di disagio rientrasse nella "normalità" o invece costituisse una "manifestazione patologica". Inoltre, se il disagio fosse una situazione comune a tutti gli adolescenti, in quanto tutti sottoposti a processi di emarginazione e deprivazione (almeno relativa), oppure no. La risposta fu quella di affermare la necessità di limitarne l'estensione a certe categorie e di evitare di applicarlo indiscriminatamente e genericamente a tutti, quasi fosse una nuova categoria dell'agire sociale, ritenendo ciò poco corretto dal punto di vista storico-culturale e non funzionale ad un intervento specifico¹³.

¹³ Garelli (1999) suggerisce di evitare un uso generico del termine "disagio" come categoria per leggere la condizione giovanile, distinguendo tra il disagio della grande maggioranza dei giovani da quello dei giovani cosiddetti "a rischio", in quanto non è vero che i giovani di oggi hanno

A questo riguardo, una via d'uscita fu suggerita da Milanese (1994), il quale propose di individuare alcune aree specifiche di rischio (psico-fisico, familiare, educativo, sociale ecc.) in cui identificare le maggiori probabilità di disagio. Tuttavia egli riconosceva la difficoltà a sostenere tale ipotesi in sede di giustificazione teorica (Milanese, 1994, pp. 52-53).

Nonostante l'avvertimento, questa fu la strada imboccata dalla maggioranza degli studiosi. Infatti nel nuovo millennio è raro imbattersi in discussioni di tipo teorico sul disagio; sono più frequenti le descrizioni delle sue manifestazioni e la ricerca di cause circoscritte. Anche noi ci addenteremo, in quest'ultima parte dell'articolo, nella descrizione di un disagio tipico dell'adolescente: quello di tipo scolastico-formativo.

2. L'esperienza scolastico-formativa ed il disagio

Finora abbiamo parlato del disagio evolutivo, facendo riferimento alla difficoltà di far fronte ai compiti evolutivi per una carenza sul fronte socializzante. Ma quando si tratta dell'educazione formale, istruzione o formazione, si entra in un campo specifico che corrisponde a quello affidato alle agenzie educative, la scuola in primis.

Sappiamo tutti della crisi in cui versa la scuola italiana in questo periodo e delle difficoltà che trovano gli allievi, soprattutto nelle superiori (o secondarie di 2° grado). Né sembra che l'estensione dell'obbligo scolastico sia servito a migliorare la situazione. Per cui sono molti gli allievi italiani che nel loro percorso devono affrontare varie forme di disagio (insuccesso scolastico, disaffiliazione, abbandono, ecc.).

Il rapporto con la scuola come istituzione

Nonostante il carattere complesso del fenomeno, è evidente l'importanza della scuola nella storia personale di un adolescente. Infatti esso è l'ambiente dove gli adolescenti passano gran parte del loro tempo, ragion per cui è, dopo la famiglia, l'agenzia maggiormente influente nella loro vita e da cui dipende gran parte del loro benessere o malessere¹⁴. Nell'ambito scolastico gli adolescenti si

maggiori difficoltà di inserirsi nella società adulta rispetto ad altri tempi. Quest'idea diffusa contribuisce a deresponsabilizzarli ulteriormente e a ritardare, di fatto, il loro inserimento sociale. Inoltre, equiparando tutti i giovani sullo stesso livello, penalizza i veri "svantaggiati" che non hanno risorse sufficienti per emergere da una situazione di marginalità personale e sociale.

¹⁴ "Il contesto scolastico, infatti, è in grado di supportare l'individuo nel suo percorso di crescita, di fornire sostegno sociale (soprattutto grazie alle relazioni con i pari e con gli insegnanti), di favorire nell'adolescente competenza, autonomia e coinvolgimento. Inoltre, un contesto accogliente e supportivo è in grado di stimolare l'indipendenza del ragazzo e la sua partecipazione ai processi decisionali (Zimmer-Gembeck e Locke, 2007)" (cit. in HBSC, 2013, p. 41).

sperimentano contemporaneamente in relazioni diversificate, sia asimmetriche, in riferimento al potere che gli adulti (insegnanti, dirigente scolastico...) possono esercitare influenzando una parte non esigua della loro vita quotidiana, sia simmetriche, con i coetanei, con cui condividono molto tempo e gran parte delle loro attività giornaliere (Palmonari, 2001, p. 91). Tutte queste relazioni (asimmetriche e simmetriche) hanno luogo all'interno di un quadro di riferimento fornito dal regolamento scolastico, che spesso prospetta norme di condotta differenti da quelle che reggono i rapporti interpersonali all'esterno degli ambiti istituzionali.

Dunque la scuola costituisce certamente un contesto decisivo per la socializzazione dell'adolescente, un ambito in cui si impara ad interagire con gli altri, a condividere un'esperienza di formazione in gruppi omogenei di età, acquisendo buona parte degli elementi che consentono ad un ragazzo di divenire pienamente protagonista nel contesto culturale in cui è nato. Dal momento che l'esperienza scolastica rappresenta la prima relazione estesa con un'istituzione formale contraddistinta da un preciso sistema gerarchico, da regole formali e dalla richiesta di conseguire specifici livelli di produttività (seppur a livello simbolico), essa esercita anche un'influenza rilevante sugli atteggiamenti che i ragazzi sviluppano nei confronti delle altre istituzioni (Garelli - Palmonari - Sciolla, 2006, p. 271).

La cultura adolescenziale attuale guarda all'esperienza scolastica non solo come ad un luogo di trasmissione del sapere e delle nozioni didattiche, ma anche ad un ambito di scambio affettivo e relazionale; si tratta di un atteggiamento rinforzato altresì dalla cultura genitoriale, orientata a delegare alla scuola funzioni educative, di socializzazione e di contenimento rispetto ai bisogni affettivi ed individuali dei figli (Maggiolini - Pietropoli Charmet, 2004, p. 192). In Italia infatti si è rilevato un crescente processo di «affettivizzazione della scuola» da parte degli adolescenti, i quali «non portano a scuola solo il sistema cognitivo e il ruolo di studente, ma altre dimensioni che hanno maggiormente a che fare con il ruolo affettivo di adolescente: il corpo, il desiderio, la sessualità, la creatività, gli aspetti espressivi del Sé» (Pietropoli Charmet, 2003, p. 41).

La scuola può quindi essere un contesto positivo di crescita e di promozione del benessere, sia a livello psico-sociale sia relativamente ai comportamenti legati alla salute. La percezione di un contesto scolastico positivo favorisce infatti una minor frequentazione di pari devianti ed è in grado di moderare gli effetti negativi di condizioni socio-familiari sfavorevoli (HBSC, 2013, p. 42).

Il disagio scolastico

La scuola rappresenta quindi un contesto fondamentale di sperimentazione e valorizzazione di sé e, insieme alla rete di relazioni amicali spontanee, si configura come uno spazio intermedio e di passaggio tra la famiglia e la società. Per-

tanto l'adolescente può ravvisare nella scuola il luogo privilegiato nel quale "trasferire" i propri conflitti evolutivi, le proprie paure concernenti i rapporti familiari, il percorso di socializzazione e le aspettative di riconoscimento (Pietropolli Charmet, 2003, p. 42).

Questo processo può avere esiti positivi, come nella maggior parte dei casi, ma anche negativi. Si dà allora il caso del disagio scolastico, che costituisce una sottocategoria del disagio generale.

Il disagio scolastico è una condizione emotiva non correlata in modo significativo a disturbi di tipo psicopatologico, linguistico o cognitivo, ma che si esplicita tramite una serie di condotte di rifiuto delle attività scolastiche, tali da contrastare l'utilizzo delle proprie capacità cognitive, relazionali, affettive (Petruccelli, 2000, p. 51). Il disagio scolastico è anche correlato al modello formativo proposto dalla scuola, in termini di struttura di organizzazione, di didattica, di metodologie, eccetera. Tale concetto ingloba non solo il mancato assolvimento dell'obbligo scolastico, ma anche la dimensione soggettiva dell'insuccesso scolastico, inteso come delusione per il mancato legame tra aspirazioni personali e risultati ottenuti (Maggiolini, 1994, p. 37).

Gli adolescenti odierni possono esprimere nella scuola il proprio disagio con la violenza verso gli altri o verso se stessi, con azioni denigratorie o di solidarietà. Al contempo, il gruppo classe può assumere un aspetto informale contraddistinto da comportamenti di esibizione, di teatralità e di espressione di sé (Maggiolini-Pietropolli Charmet, 2004, p. 192).

È proprio all'interno della scuola che i ragazzi attuano le prime trasgressioni verso le regole istituzionali (i compiti non eseguiti, il fumare nei gabinetti...) e ne subiscono le sanzioni (dalle note sul registro, al brutto voto, alla sospensione dalla frequenza). Nel contesto scolastico gli adolescenti si sperimentano nella comprensione delle regole sociali e nel modo di orientarsi verso il sistema istituzionale. Anche il dover fare i conti con l'autorità degli insegnanti, pur non graditi, concorre al processo socio-cognitivo attraverso cui gli alunni comprendono che il rapporto con l'autorità formale è impersonale e che, ad esempio, i compiti scolastici devono comunque essere eseguiti (Palmonari, 2001, p. 92).

Accade anche che gli adolescenti si sperimentino nella scuola in modo dannoso per se stessi e per gli altri, favorendo il fenomeno del bullismo che si manifesta con un'incidenza sempre maggiore in Italia (Fonzi, 2006, p. 28). Tale fenomeno si verifica, a seconda delle opportunità, nelle aule, nei corridoi, nei bagni della scuola, nei cortili e negli spazi per la ricreazione (Fonzi, 2006, p. 32). In alcune situazioni il clima della classe è tale da rendere possibili diversi meccanismi perversi: il contagio sociale, la diffusione di responsabilità, le progressive modificazioni cognitive nella percezione della vittima, che appare sempre più meritevole di sopraffazioni («se la va a cercare»); l'indebolimento del controllo o delle

inibizioni nei riguardi delle tendenze aggressive (Fonzi, 2006, p. 34). Ciò aiuta a comprendere come mai a volte, nella medesima scuola, in alcune classi il bullismo sia praticamente assente mentre in altre raggiunge alti livelli, chiamando in causa, nel secondo caso, la responsabilità degli adulti a capo della conduzione di una classe o di un complesso scolastico.

2.1. La dispersione e l'insuccesso scolastico

Un altro tipo di disagio sperimentato nella scuola si configura come “dispersione”: termine che indica ritardi, rallentamenti e uscite anticipate dal circuito scolastico. Quest'ultimo esito, detto anche abbandono (*drop-out*), è un problema-sintomo che rivela un disagio preesistente e segnala un duplice mal-adattamento: quello della scuola, che non riesce a far fronte al compito per il quale è istituita, e il mal-adattamento dello studente che sembra non trarre vantaggio per la sua crescita individuale e sociale dall'istituzione che la collettività di riferimento ha predisposto appositamente.

Alcuni autori hanno rilevato l'esistenza di una varietà interna di categorie di *drop-out*: “i cacciati”; “i disaffiliati”; “le mortalità educative”; “i drop-out capaci”; e chi “ne resta fuori per un po’”. Altri autori ritengono che le categorie si suddividono in quelli che la scuola stessa ha reso incapaci di approfittare delle proposte formative, ai soggetti che mal si adattano alla cultura scolastica prevalente, agli studenti già provati da esperienze di emarginazione dal mondo formativo e produttivo. Il *drop-out* nasconde non solo le varietà di abbandono, ma anche l'abbandono non accompagnato dall'atto di lasciare i banchi di scuola (Ianinis-Poggesi, 2001, p. 21).

Inoltre, l'abbandono viene collegato a fenomeni più ampi dal punto di vista sociale, che possono riguardare l'intreccio tra scuola e società, come, per esempio, la selezione: fenomeno sostenuto dalla scuola nell'emarginare ed escludere gli studenti in base alle loro caratteristiche socio-culturali, attraverso lo strumento della bocciatura per scarso rendimento/apprendimento, che porta prima o poi all'abbandono.

2.1.1. I fattori di rischio della dispersione scolastica

I fattori di rischio si possono definire come le condizioni che accrescono la probabilità che una persona sviluppi un disagio in un determinato momento della vita (Ammaniti, 2002, p. 512). Essi sono variabili modulatrici, a carattere sommativo o moltiplicativo, che, pur non costituendo singolarmente condizioni necessarie e sufficienti a determinare il disagio, possono insieme contribuire potentemente allo sviluppo o alla cronicizzazione di esso (Colasanti, 2006, p. 7).

I fattori di rischio scolastico si classificano generalmente ed essenzialmente in *interni* (concernenti le caratteristiche specifiche dell'allievo a cui sono asso-

ciati esiti negativi come il temperamento difficile, l'attaccamento insicuro e un basso QI) ed *esterni* (connessi all'esposizione a condizioni di vita disagiati ed estreme); questo secondo tipo si suddivide ulteriormente in quelli di carattere interpersonale (lutto, abbandono, alcolismo, tossicodipendenza, abuso) o in quelli superordinari (povertà) (Guidetti, 2005, p. 300). Rilevare questi fattori in età evolutiva porta al riconoscimento di gruppi di allievi che hanno più probabilità di un'evoluzione psicologica sfavorevole, consentendo di intervenire terapeuticamente. I fattori di rischio della dispersione scolastica possono essere suddivisi in fattori di rischio personali, socio-ambientali e familiari.

I fattori di rischio *personali* possono essere di tipo biologico e neurologico, cognitivo e affettivo-motivazionali. Tra i fattori di rischio *socio-ambientali* ci può essere la povertà e la deprivazione culturale; l'insoddisfazione degli studenti nei riguardi degli insegnanti o dell'istituzione scolastica nel suo complesso; a volte anche il passaggio da un tipo o livello di scuola ad un altro può costituire un evento "traumatico", poiché segna bruscamente un mutamento radicale nel modo di studiare, di relazionarsi con gli insegnanti e i coetanei.

Tra i fattori di rischio *familiari* va segnalato: il disinteresse dei genitori per la scuola e, all'opposto, l'eccessiva valorizzazione della scuola con conseguente invadenza genitoriale.

Il primo tipo si manifesta come difetto di presenza. L'assenza di dialogo tra genitori e scuola e genitori-figli indica mancanza di un reale sostegno e aiuto all'adolescente nei suoi momenti difficili. Sono in genere genitori vittime di una distorta concezione di democrazia nelle relazioni interpersonali e perciò orientati ad un totale permissivismo, che, per non intaccare la spontanea naturalità nello sviluppo dei figli, lasciano questi ultimi da soli a cavarsela, senza rendersi conto di quanto sia pesante tale solitudine (Milan, 2005, pp. 24-25). D'altro canto, l'eccessiva valorizzazione della scuola e presenza genitoriale rivela atteggiamenti ansiogeni e iperprotettivi (Sempio - Confalonieri - Scaratti, 1999, p. 239). In questo caso l'adolescente si trova soffocato da adulti troppo possessivi, ansiosi per la sorte del figlio, il suo profitto scolastico, le sue buone o cattive compagnie, la qualità della sua alimentazione, la sua pulizia personale, i pericoli quotidiani nei quali può incorrere. L'adolescente in tal caso denuncia una fragilità congiunta ad un eccesso di presenza genitoriale che nega spazio alla sua autonomia, provoca inibizioni nelle sue relazioni interpersonali, limita molto le sue possibilità di attingere al mondo dei valori e di prefigurarsi un futuro da protagonista (Milan, 2005, pp. 26-27).

Misure alternative alla dispersione scolastica

I lettori di Rassegna CNOS conoscono bene il fenomeno della dispersione scolastica e sanno quanto la "Formazione Professionale" abbia fatto e stia facendo

per il recupero, reinserimento e ri-motivazione dei *drop-out* all'interno del circuito formativo e professionale. Tuttavia non sempre essa riesce a raggiungere tutti i *drop-out* né a recuperarli tutti, sia a causa della mancanza di occupazione, sia perché non tutti i possibili allievi accettano o sono disponibili all'azione dei Centri di Formazione Professionale.

Bisogna dar atto al CNOS-FAP di aver intrapreso da tempo delle forme di adattamento alla varietà di situazioni che presentano alcune categorie di adolescenti. Già nel 2005 erano state proposte delle "linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati" (Pieroni - Malizia, 2005).

Si suggeriva in tale contesto di raccogliere delle "buone prassi" per lavorare con i "ragazzi difficili" (*Ibid.*, p. 18). Per "ragazzi difficili" si intendevano quelli che "abitano il disagio" in modo permanente, che non erano giunti ad una completa costruzione del "sé", che si trovavano cortocircuitati entro un sistema di marginalità e di disagio, con inevitabile ricaduta in manifesti comportamenti di rischio e di "esclusione sociale dai sistemi educativi di istruzione e di formazione e dall'inserimento nella vita attiva".

La mancata costruzione del sé (o dell'identità) li portava molto probabilmente a fenomeni di "dipendenza" nei confronti di persone (il gruppo dei pari), di sostanze (stupefacenti) o di azioni cui viene delegata l'attribuzione di senso¹⁵.

Per dar corpo a tale proposito, ci accingiamo nel corrente anno ad avviare una presentazione di "buone prassi" attuate in contesti diversi, sia salesiani sia di altri, che possono aiutarci con la loro testimonianza a inventare strade nuove per raggiungere coloro che "hanno di meno" e rimangono esclusi nonostante il notevole impegno fin qui profuso.

Cominceremo con la testimonianza del "Borgo Ragazzi don Bosco" di Roma, dove continua una lunga tradizione di intervento con i ragazzi più deprivati: dagli "sciuscià" del dopo-guerra, agli attuali allievi, inviati sovente dal Tribunale dei minori o dai servizi sociali.

¹⁵ «A questa tipologia di "risposte" possono essere ricondotti i comportamenti di chi, organizzando la propria percezione di sé e della realtà circostante intorno alla mancanza di una via d'uscita in se stesso e nel proprio sistema di significato, lasciano che siano gli altri a fare l'uso che vogliono della propria persona; oppure è il soggetto stesso a farsi autore di azioni volte a dimostrare la convivenza con un atteggiamento nichilista (sentirsi una "nullità") o, all'opposto, intende dimostrare il "ti faccio vedere chi sono io" attraverso azioni distruttive» (Pieroni - Malizia, 2005, pp. 13-14).

Bibliografia

- AMMANITI M. (Ed.), *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- CALIMAN G., *Normalità, devianza, lavoro. Giovani a Belo Horizonte*, LAS, Roma, 1997.
- CATTONARO E., *Bisogno* (Psicologia) in Centro studi filosofici di Gallarate, "Enciclopedia Filosofica", Istituto per la collaborazione culturale - Sansoni, Venezia-Roma, 1957, p. 702.
- COLASANTI A.R., *Psicologia preventiva. Quarta lezione*, Università Pontificia Salesiana, Dispense per il corso di psicologia preventiva, Roma, 2006.
- COLEMAN J.C., *La natura dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna, 1983.
- DEVOTO G. - OLI G.C., *Dizionario della Lingua Italiana*, Le Monnier, Firenze, 1990.
- DONATI P. - COLOZZI I., *Giovani e generazioni, Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- ERIKSON E.K., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1974.
- FABBRINI A. - MELUCCI A., *Letà dell'oro; adolescenti tra sogno ed esperienza*, Milano, Feltrinelli, 1992.
- FONZI A., *Bullismo. La storia continua...*, in «Psicologia contemporanea» 197 (2006), pp. 28-36.
- FORMELLA Z. - RICCI A. (a cura di), *Il disagio adolescenziale, tra aggressività, bullismo e cyberbullismo*, LAS, Roma, 2010.
- GARELLI F. - PALMONARI A. - SCIOLLA L., *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- GARELLI F., *Stereotipi sui giovani e questione educativa*, in "Il Mulino", 48/1999, pp. 871-881.
- GASPARINI A., *Bisogno* in DEMARCHI-ELLENA-CATTARINUSI, "Nuovo dizionario di sociologia", Paoline, Cinisello B. (MI), 1987, pp. 262-272.
- GENTILE M., *Logiche d'intervento e abbandono scolastico. Note per una prassi dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- GUIDETTI V., *Fondamenti di neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- GUIDICINI P. - PIERETTI G. (a cura di), *I nuovi modi del disagio giovanile*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- HAVIGHURST R.J., *Developmental tasks and education*, Davis Mc Kay, New York, 1952.
- HBSC, *Stili di vita e salute dei giovani italiani tra 11-15 anni. II Rapporto sui dati italiani dello studio internazionale*, HBSC, 2013 in <http://www.hbsc.unito.it/it/>
- IANNIS G. - POGGESI P., *Giovani tra scuola e lavoro. I laboratori di orientamento per drop-out*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2001.
- ISTAT, in <http://www.istat.it/>
- LABOS, *La gioventù negata. Osservatorio sul disagio giovanile*, T.E.R., Roma, 1994.
- MAGGIOLINI A. - PIETROPOLLI CHARMET G. (Edd.), *Manuale di psicologia dell'adolescenza. Compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- MAGGIOLINI A., *Mal di scuola, ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Unicopli, Milano, 1994.
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Percorsi/progetti formativi destrutturati*, CNOS/FAP, Roma, 2005.
- MASLOW A.H., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1973.
- MILAN G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma, 2005.
- MILANESI G. et al., *Il disagio giovanile: conoscere per prevenire*, Comune, Verona, 1989.
- MILANESI G., *Il disagio: una concettualizzazione preliminare*, in LABOS 1994, pp. 41-69.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. DIREZIONE GENERALE STUDI E PROGRAMMAZIONE, *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno*, Sistema Statistico Nazionale, Roma, 2007.
- MION R. (Ed.), *Emarginazione e associazionismo giovanile*. Emarginazione, disagio giovanile e prevenzione nella società italiana dal 1945 ad oggi, Ministero dell'Interno, Roma, 1990.
- MION, R., *I meccanismi sociali del disagio giovanile*, in CISI (a cura di), "I salesiani si interrogano su emarginazione e disagio giovanile", CISI, Roma, 1992.
- NANNI C., *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma, 1984.

- NERESINI F. - RANCI C., *Disagio giovanile e politiche sociali*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1992.
- PALMONARI A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- PALMONARI A., *Gli adolescenti. Né adulti né bambini alla ricerca della propria identità*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- PETRUCCELLI I. - FABRIZI A., *Orientarsi per non disperdersi. Una ricerca intervento sull'educazione tra pari*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- PIERETTI G., *Il disagio sommerso. Studi sul disagio sintomatico e asintomatico dei giovani oggi*, QuattroVenti, Urbino, 1996.
- PIETROPOLLI CHARMET G., *Corpo scolastico e cultura della prevenzione a scuola*, in MAGGIOLINI A. (Ed.), *Sballare per crescere? La prevenzione dalle droghe a scuola*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- POLLO M., *Considerazioni generali*, in LABOS, *La gioventù negata*, T.E.R., Roma, 1994, pp. 19-38.
- PRELLEZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Elle Di Ci - LAS - SEI, Torino-Roma, 1997 (LAS, Roma, 2008).
- SEMPIO O. - CONFALONIERI E. - SCARATTI G., *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.
- TONOLO G., *Adolescenza e identità*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- VETTORATO G., *Bisogni formativi*, in MALIZIA G. - ANTONIETTI D. - TONINI M., *Le parole chiave della formazione professionale*, CNOS-FAP, Roma, 2007, pp. 35-36.
- ZIMMER-GEMBECK M.J., LOCKE E.M., *The socialization of adolescent coping behaviours: relationships with families and teachers*, In "Journal of Adolescence", (2007) 30, pp. 1-16.

