



Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere

A cura di

Guglielmo MALIZIA - Mario BECCIU - Anna Rita COLASANTI
Renato MION - Vittorio PIERONI

SOMMARIO

INTRODUZIONE	5
Parte I	
IL QUADRO TEORICO	
Capitolo 1 - <i>Il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione: bilancio del dibattito</i> (G. Malizia)	13
Capitolo 2 - <i>L'adolescenza: quadro teorico di riferimento</i> (M. Becciu - A.R. Colasanti)	33
Parte II	
L'INDAGINE SUL CAMPO	
Capitolo 3 - <i>Metodologia, campionamento e identikit degli intervistati</i> (V. Pieroni).....	57
Capitolo 4 - <i>Gli allievi valutano la FP iniziale</i> (G. Malizia)	67
Capitolo 5 - <i>Il rapporto con i genitori e gli amici</i> (M. Becciu - A.R. Colasanti)	83
Capitolo 6 - <i>La dimensione esistenziale e valoriale</i> (R. Mion)	91
Parte III	
CONCLUSIONI	
Capitolo 7 - <i>Sintesi dei risultati dell'indagine</i> (G. Malizia - M. Becciu - A.R. Colasanti - R. Mion - V. Pieroni).....	121
APPENDICE - Il questionario.....	145
BIBLIOGRAFIA	163
INDICE	167

INTRODUZIONE

A partire dagli anni '80-'90 si registra nella Unione Europea la tendenza ad ampliare il diritto ad una educazione di qualità che ha portato ad allargare il concetto stesso di obbligo scolastico, riconoscendo a ciascun giovane il diritto-dovere a prolungare il processo di istruzione e formazione a motivo della necessità crescente di aumentare il proprio bagaglio di conoscenze e di competenze, ai fini di un inserimento attivo e responsabile nella vita sociale.

Da più di dieci anni è in corso nel nostro Paese una crescita molto consistente della scolarizzazione secondaria e della frequenza universitaria, sostenuta dal notevole aumento della domanda delle famiglie e dall'evoluzione della legislazione. Quanto a quest'ultima è bene ricordare la normativa più recente rappresentata dalla "Riforma Moratti" che ha realizzato un salto di qualità assicurando a ognuno il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età.

Al tempo stesso va sottolineato che i dati che si posseggono mettono chiaramente in evidenza una situazione della mobilità sociale e della dispersione scolastica che, a dir poco, appare molto insoddisfacente (Sugamiele, 2006; Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni, 2006). Infatti, 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 (episodi di bullismo, atti di discriminazione razziale...), diffuso e scarso apprendimento e rendimento, pur in presenza di una costante frequenza. 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 secondaria di 1° grado a quella di 2° grado e al sottosistema di istruzione e di formazione professionale.

Tale transizione si presenta particolarmente delicata in quanto comporta, dal punto di vista psicologico, una temporanea disorganizzazione e una conseguente ristrutturazione di ruolo e, in un'ottica psicosociale, rappresenta 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 accidentalmente molti abbandoni si registrano proprio in questo periodo. Nel caso poi degli iscritti alla formazione professionale (FP) tale condizione risulta anche più complessa, in primo luogo, per la posizione di svantaggio che caratterizza almeno la metà degli allievi a motivo delle condizioni di insuccesso scolastico e della provenienza da famiglie deprivate dal punto di vista culturale (ma non solo). Ma spesso la condi-

zione di “debolezza” che caratterizza gran parte di questi giovani è anche frutto di scelte sbagliate/inadeguate, figlie il più delle volte di attività di “disorientamento”. Va comunque sottolineato che un quinto degli allievi del nostro campione era stato consigliato di iscriversi ai licei e agli istituti tecnici e il dato potrebbe costituire un primo segnale del cambiamento nelle famiglie e nei giovani della percezione della FP, sempre che lo sforzo di assicurare la parità sostanziale con gli altri percorsi del 2° ciclo venga continuato e non bloccato per motivi politici.

Questo diritto a una istruzione e formazione prolungata per tutti i giovani, in Italia ha trovato la sua consacrazione ufficiale nella “Riforma Moratti”, come si è osservato sopra, e la sua attuazione concreta sul piano strutturale con l’approvazione del D.Lgs. 76/05, che definisce le norme generali sul diritto-dovere all’istruzione e alla formazione. Nel quadro dell’apprendimento per tutto l’arco della vita, esso ribadisce l’impegno della L. 53/03 a garantire a tutti uguali opportunità di conseguire livelli culturali elevati e di sviluppare capacità e competenze adeguate a una transizione soddisfacente nella società e in particolare nel mondo del lavoro.

Sulla base di questi ordinamenti i giovani incominciano a fruire concretamente del diritto-dovere con l’iscrizione alla scuola primaria e nella secondaria di 1° grado tale tutela si traduce almeno nell’organizzazione da parte delle scuole di iniziative di orientamento. Quanti poi ottengono il titolo del 1° ciclo passano ad un istituto del sistema dei licei o del sistema di istruzione e di formazione professionale fino al conseguimento di un diploma liceale o di un titolo o di una qualifica professionale di durata almeno triennale.

L’obiettivo del presente rilevamento afferisce quindi alla necessità di documentare su scala nazionale la ricaduta sulla maturazione degli allievi dei percorsi sperimentali triennali del diritto-dovere offerti dei Centri di Formazione Professionale (CFP) che fanno capo agli Enti di ispirazione cristiana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP.

L’indagine ha preso avvio nell’inverno 2005 con l’elaborazione di uno strumento di rilevamento da applicare ai giovani che frequentavano i percorsi appena menzionati. Dalla somministrazione sono rientrati oltre 3.000 questionari, in pratica pressoché l’universo degli allievi dei percorsi del diritto-dovere dei due Enti. Allo scopo di facilitare l’elaborazione dei dati, si è estratto un campione significativo di 1.130 utenti, in grado di rappresentare le diverse caratteristiche dell’utenza in base alle circoscrizioni geografiche, alla tipologia dei gestori in base agli Enti di riferimento e all’appartenenza ad una specifica comunità professionale.

Il *report*, quindi, dopo una prima presentazione introduttiva sugli obiettivi sottesi al rilevamento, si sviluppa in tre parti.

La prima illustra il quadro teorico sotteso alla problematica analizzando il dibattito sul diritto-dovere (capitolo 1) per passare quindi allo studio sull’adolescenza ed ai principali compiti di sviluppo che caratterizzano questa particolare fascia d’età (capitolo 2).

La seconda parte della pubblicazione riporta i risultati conseguiti nell'indagine, esaminandoli separatamente per aree: l'identikit degli allievi in base alle principali variabili anagrafiche (capitolo 3); il percorso formativo, pregresso e attuale, le valutazioni emesse e le prospettive future sulla base delle scelte che si prevede di effettuare (capitolo 4); le loro relazioni familiari e amicali (capitolo 5); il sistema di significato dei giovani e la presenza o meno dei fattori protettivi in grado di predire il successo o meno della formazione ricevuta anche in termini di maturazione umana globale, senza la quale il processo educativo non può considerarsi completato (capitolo 6).

La terza parte offre una sintesi prospettica dei principali risultati conseguiti (capitolo 7), prefigurando la ricaduta positiva delle attività corsuali sull'intero sistema di istruzione e formazione.

Seguono l'appendice (che riporta lo strumento di rilevamento) e la bibliografia.

Nonostante la situazione di partenza per molti versi svantaggiata del nostro campione, i percorsi del diritto-dovere e in particolare la FP iniziale triennale tutta nella FP sono riusciti a far compiere alla grande maggioranza un vero salto di qualità. Siccome i dati che attestano tale successo formativo sono dispersi all'interno di varie domande dell'inchiesta e, quindi dei capitoli del rapporto, presentiamo una prima sintesi dei principali risultati conseguiti.

Cominciamo dalle motivazioni sottese alla scelta e/o all'iscrizione nella FP: una tra le più segnalate riguarda infatti la funzionalità dei corsi per un inserimento rapido e con successo nel mercato del lavoro, senza tuttavia mancare di evidenziarne anche le potenzialità di un generale recupero formativo. Quest'ultimo aspetto viene sottolineato nelle indicazioni – che vengono offerte dai giovani – delle esigenze educative da tenere maggiormente in considerazione nel percorso, indicazioni che stanno a dimostrare che *la frequenza dei CFP del CNOS-FAP e CIOFS/FP ha fatto maturare in questi giovani l'apprezzamento per la formazione globale della loro personalità*. Il riconoscimento del valore della FP iniziale risulta anche evidente *dall'aumento nel tempo degli iscritti con un crescendo di quasi il 10% all'anno*.

Un ulteriore apprezzamento verso questi percorsi viene attestato dalle *alte valutazioni che sono state date circa i contenuti, le metodologie e l'organizzazione e la loro corrispondenza alle proprie attese*. Anche nei confronti degli stessi formatori i giudizi sono apparsi alquanto positivi. Tuttavia, seppure la maggioranza ammetta di non incontrare adesso particolari difficoltà nel proprio percorso formativo rispetto a pregresse esperienze, gli intervistati suggeriscono di potenziare l'orientamento, le attività laboratoriali, l'utilizzo di tecnologie informative e l'alternanza. Inoltre, più del 30% propone di *introdurre il IV anno, dimostrando un bisogno diffuso di completamento dei percorsi formativi del diritto-dovere*, che andrebbe senz'altro soddisfatto dal Governo nazionale e dalle Amministrazioni locali.

A siglare il successo di questi percorsi viene poi il dato secondo cui la grande maggioranza non ha mai pensato di abbandonare il corso. Solo il 15% ha immaginato un trasferimento ad istituti scolastici, ma su questo andamento ha sicuramente inciso il recupero formativo operato dalla FP iniziale.

Il valore aggiunto di questi percorsi va riscontrato nelle prospettive di futuro che sono riusciti a far maturare negli allievi soprattutto se confrontate con la condizione di svantaggio misurata in partenza. A questo punto è opportuno richiamare alla lettera i dati: gli intervistati prevedono di godere di possibilità almeno dignitose di trascorrere una vita familiare serena, di avere dei buoni amici su cui contare, di godere di buona salute, di trovare un lavoro soddisfacente, di essere rispettati all'interno della propria comunità e di avere una casa propria. Inoltre, il 60% circa prende in seria considerazione la probabilità di conseguire un diploma di scuola superiore e un altro 25% di andare all'università o di fare un corso di specializzazione post-diploma. Va aggiunto anche il dato, già citato sopra, di oltre 30% che vorrebbe *completare il percorso del diritto-dovere con la frequenza di un IV anno che consentisse di acquisire un diploma professionale*.

In rapporto alla formazione globale della personalità di questi giovani è possibile arrivare a ricostruire la presenza, all'interno del totale degli intervistati, di due sottocampioni caratterizzati dalla concatenazione di una serie di variabili che lungo l'analisi si sono strettamente intrecciate/correlate tra loro, in considerazione del costante ripresentarsi in rapporto alle variegata tematiche prese in considerazione nell'indagine.

Il primo si contraddistingue per un *cluster* di caratteristiche quali: l'estrazione da condizioni di precarietà in base alla situazione socio-economica e culturale della famiglia, uno stato di "debolezza" lungo l'intero percorso scolastico-formativo per essere andati incontro a uno o più insuccessi scolastici o comunque l'aver avuto a che fare con pregresse difficoltà incontrate lungo il percorso, l'attuale demotivazione a continuare gli studi e, di conseguenza, anche l'inclinazione a cambiare il presente corso e il mancato sostegno in questo gruppo di una fede religiosa. All'interno di questo sottocampione si osserva che degli aspetti menzionati si fanno interpreti in modo particolare i maschi, e quindi gli utenti del CNOS-FAP, l'età di mezzo (16-17 anni), i residenti nelle Regioni del nord. Nei confronti di questo gruppo, a più riprese definito dello "svantaggio", che però è risultato alquanto contenuto, le trasgressività costituiscono indubbiamente un sintomo di disagio interno, "comunicato" poi esternando azioni poco approvabili; azioni che a loro volta nel tempo potrebbero diventare veicoli "predittivi" di un possibile scivolamento verso una condizione di "vulnerabilità" e/o di rischio.

Tuttavia i dati attestano che i portatori di queste "vulnerabilità" rappresentano una ristretta minoranza se rapportati all'insieme degli intervistati, mentre la grande maggioranza è composta dalla quota di allievi contraddistinta dalle variabili opposte a quelle riportate sopra. In pratica si caratterizza per la totale assenza di "debolezze" formative e di comportamenti difficili e/o a rischio e, viceversa, per

il possesso di un sostenuto patrimonio valoriale e di maturazione globale della personalità, manifestando così di possedere un bagaglio di fattori “protettivi”. Tutto questo può essere ritenuto frutto anche della maturazione conseguita frequentando i percorsi triennali sperimentali tutti nella FP dei CFP. In questo secondo gruppo si sono distinte in particolare le femmine, e con esse il CIOFS/FP, gli utenti delle regioni centro-meridionali, i più giovani, i credenti e praticanti e chi non accusa particolari difficoltà nel corso che sta frequentando. Al tempo stesso va anche osservato che gli allievi del CNOS-FAP al momento dell’iscrizione ai percorsi del diritto-dovere si presentavano più svantaggiati quanto all’origine familiare e più problematici riguardo alla loro esperienza scolastica

In ogni caso l’andamento d’insieme dei risultati conseguiti attesta *che la gran parte di questi giovani nell’andare incontro alle inevitabili difficoltà della transizione alla vita attiva appare già sufficientemente attrezzata di quelle “armi” e/o delle strategie necessarie per fronteggiarle e dare loro adeguata soluzione*. Ben pochi fuggono e/o evitano di scontrarsi e di confrontarsi con il problema, semmai può succedere che non sempre si scelga la soluzione migliore, ma in questi casi saranno le esperienze della vita a ri-orientare a trovare quella più adatta.

La ricaduta delle sperimentazioni sui percorsi del diritto-dovere induce a sostenere che il maggiore pluralismo dell’offerta favorisce indubbiamente il successo formativo di una larga fascia di giovani e che gli approcci che fanno riferimento a tale prospettiva risultano, rispetto alle tradizionali proposte formative, maggiormente in grado di favorire l’elevazione culturale, professionale, morale, spirituale e religiosa dei giovani e in particolare delle componenti in difficoltà e/o in condizioni di svantaggio.

Si ringraziano le Sedi nazionali, le Delegazioni Regionali del CNOS-FAP e le Associazioni Regionali del CIOFS/FP per la disponibilità offerta nel voler realizzare il rilevamento, ma un grazie particolare va indirizzato soprattutto agli oltre 3.000 allievi che hanno partecipato attivamente all’iniziativa compilando il questionario e a tutti quei formatori/coordinatori dei corsi che hanno collaborato somministrandolo.

Parte I

IL QUADRO TEORICO

Capitolo 1

Il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione: bilancio del dibattito

Guglielmo MALIZIA

I giovani, la cui identità si sta cercando di disegnare in tutti i particolari rilevanti con la presente ricerca, sono gli allievi dei percorsi del diritto-dovere. La situazione formativa nella quale si trovano immersi per tanta parte delle loro giornate non costituisce certamente una variabile ininfluenza sul loro identikit, ma rappresenta un fattore decisivo, in positivo e in negativo, della loro maturazione; pertanto non poteva mancare un approfondimento del tema. A questo fine l'argomento verrà analizzato sotto *due prospettive*: una che sarà tributaria principalmente della riflessione pedagogica e l'altra che si focalizzerà prevalentemente sull'evoluzione delle politiche educative del nostro Paese.

1. La prospettiva pedagogica

Certamente non è questo il contesto adatto per delineare la lunga evoluzione attraverso cui è passato il diritto all'educazione sul piano pedagogico, anche solo a partire dall'art. 26 della "Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo" (UNESCO, 2000). Mi limiterò pertanto alle vicende *più recenti*, concentrando l'attenzione sugli sviluppi che si sono verificati durante gli anni '80 e '90. In pratica articolerò il discorso che segue distinguendo tra i contenuti e i soggetti, da una parte, e le strategie, dall'altra, e dedicando al termine una considerazione specifica alla evoluzione in atto dal concetto tradizionale e benemerito di obbligo scolastico a quello più nuovo e promettente di diritto all'istruzione e alla formazione.

1.1. I contenuti del diritto all'educazione e i soggetti protetti

Come si è anticipato sopra, gli anni '80 e '90 hanno segnato l'allargamento del diritto all'educazione, caratterizzato prevalentemente dai tratti della quantità, dell'uniformità e dell'unicità, fino a comprendere gli aspetti della qualità, della differenziazione e della personalizzazione (UNESCO, 2000; Malizia, 2004). Pertanto non basta assicurare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione e l'egualianza dei risultati fra i vari strati sociali, ma è necessario garantire il diritto a un'educazione di *qualità*. Infatti, il problema non è solo di svantaggio economico,

ma anche (e soprattutto) di disparità culturali, per cui si richiedono processi di insegnamento-apprendimento efficaci, tali cioè da compensare le differenze tra allievi di gruppi sociali diversi.

Nella stessa prospettiva, si dovrà anche contemperare *unità e diversità*, tutela ed eccellenza. Ambedue i poli esprimono esigenze valide e rilevanti: da una parte la difesa dei più deboli, la giustizia e l'oggettività e dall'altra la qualità, l'efficienza e la personalizzazione. La composizione non è impossibile, ma di fatto si è finora preferito rifugiarsi nell'uniformità di comportamenti e di trattamenti. L'uniformità però non garantisce l'eguaglianza delle opportunità e la protezione delle fasce più deboli. Ignorando le differenze, vengono lasciate intatte le diseguaglianze esistenti di fatto e, inoltre, risulta alla fine premiata la mediocrità di chi non fa niente oltre il minimo. A maggior ragione l'uniformità non assicura la qualità: questa è più diffusa a livello locale di quanto si possa immaginare sulla base delle vicende delle riforme globali, ma le iniziative valide rimangono isolate e ignorate perché l'uniformità non riesce a utilizzare la vivacità diffusa alla base, come stimolo e spinta all'innovazione del sistema.

Un altro orientamento è consistito nel potenziamento della scuola come *istituzione della comunità*. La riduzione e l'eliminazione delle diseguaglianze di opportunità non possono essere realizzate senza il coinvolgimento dei gruppi che soffrono direttamente dell'impatto delle disparità. Pertanto, è imprescindibile che gli strati emarginati partecipino alla gestione delle singole unità scolastiche, assumendo un ruolo attivo nella loro conduzione e, in particolare, nella lotta alle diseguaglianze. La scuola dovrà divenire veramente scuola di tutta la comunità, cioè essere per la comunità e della comunità, come al tempo stesso la comunità è per la scuola e della scuola. Da una parte, la scuola andrà orientata alla formazione dei singoli membri della comunità e alla crescita civile dell'intera comunità; di conseguenza, può contare sulla collaborazione della comunità per realizzare le sue finalità. Contemporaneamente la comunità mette a disposizione della scuola le sue risorse e prende parte democraticamente e responsabilmente alla sua vita e gestione.

Il diritto all'educazione, mentre si è esteso e diversificato sul piano dei contenuti, ha dato vita in riferimento ai *soggetti* tutelati a principi autonomi. In proposito si può ricordare anzitutto quello dell'eguaglianza fra i due *sessi*. In generale, se è vero che l'eguaglianza formale tra l'uomo e la donna di fronte all'educazione è stata sostanzialmente raggiunta, non si può dire lo stesso per l'eguaglianza delle opportunità, rispetto alla quale gli sforzi compiuti non hanno portato a risultati pienamente soddisfacenti.

Un altro principio che è legato al diritto all'educazione è rappresentato dall'*educazione interculturale*. Esso consiste nella messa in rapporto delle culture, nella comunicazione reciproca, nell'interfecondazione, mentre esclude l'assimilazione.

Rientra nello stesso quadro il principio dell'*integrazione degli handicappati* nella scuola ordinaria, che può essere enunciato nei seguenti termini: rispondere ai

bisogni di tutti gli alunni e di ciascuno; dare risposte differenziate perché gli alunni sono diversi; fornirle all'interno della scuola ordinaria.

1.2. *Le strategie*

Ho ritenuto opportuno raggrupparle intorno alle tre componenti fondamentali del diritto all'educazione: eguaglianza, differenziazione e corresponsabilità (UNESCO, 2000; Malizia, 2004).

1.2.1. Le strategie dell'eguaglianza

Una prima strategia consiste nella messa in opera delle “*aree prioritarie nell'istruzione*”. Si tratta più specificamente di focalizzare gli interventi su zone a rischio, di attribuire a tali azioni un carattere di vera e propria “campagna”, di promuovere l'impegno congiunto fra l'istituzione scolastica, lo Stato, gli enti locali ed altri soggetti istituzionali e di organizzare progetti speciali a servizio di giovani in difficoltà. L'approccio ha il vantaggio di essere unitario, globale e mirato su un'area precisa, senza rischi di interventi a pioggia.

A continuazione delle “aree prioritarie” sarà anche necessario procedere a un cambiamento delle logiche che presiedono al *governo* della scuola, nel senso di concentrare l'azione sulle situazioni che si trovano più divaricate dalla media sia in negativo che in positivo. Bisognerà, pertanto, creare delle reti di qualità che permettano di stimolare, aiutare, verificare e diffondere le innovazioni.

Una terza strategia consiste nell'introdurre un *sistema nazionale di valutazione* per definire gli interventi. Globalmente si dovranno individuare i livelli conseguiti sul piano nazionale; quanto, poi, a ciascuna scuola si cercherà di determinare le istituzioni particolarmente valide e le più carenti; inoltre, sul piano della relazione formativa bisognerà puntare a definire la situazione di ciascun allievo per individualizzare gli interventi. L'introduzione di tale sistema richiede a monte la fissazione di standard minimi di istruzione su tutto il territorio nazionale.

1.2.2. Le strategie della personalizzazione

Un primo orientamento consiste nell'attuazione di una *pedagogia personalizzata*. Questa significa fondamentalmente la messa in opera di quattro strategie: diversificazione dei contenuti dell'insegnamento secondo le potenzialità e l'interesse di ciascuno, differenziazione degli obiettivi (eguali nelle conoscenze fondamentali e diversi negli altri settori in base alle capacità e agli interessi degli allievi), diversificazione dei metodi e differenziazione temporale che vuol dire il riconoscimento ad ogni alunno della possibilità di studiare secondo il ritmo più confacente.

Quanto alla parità tra i *sessi*, un primo gruppo di interventi riguarda i fattori che incidono sulle scelte scolastiche e professionali della donna. In proposito si raccomandano strategie quali: evitare le scelte precoci rispetto alle quali genitori e insegnanti esercitano di solito una forte incidenza; creare passerelle tra i vari tipi di scuole e di indirizzi; coscientizzare i protagonisti dei processi formativi circa

le problematiche della scelta femminile; potenziare le relazioni tra le strutture educative e le produttive. Un'altra serie di azioni è rivolta a evitare la metacomunicazione di stereotipi sfavorevoli alle donne: si tratta fra l'altro di rivedere in senso egualitario i sussidi didattici e di espandere la presenza femminile nei posti di autorità all'interno del sistema formativo.

L'educazione *interculturale* richiede di guardare agli immigrati non come a cittadini di serie B, ma di serie A con diritti e doveri eguali ai nazionali e, quindi, di riconoscere loro un ruolo attivo nella elaborazione, scelta e messa in opera delle strategie educative. Inoltre, si dovranno ridisegnare le funzioni, i contenuti e i metodi della scuola in modo da porre fine ad ogni eventuale monoculturalismo di tale istituzione. Bisognerà anche focalizzare prioritariamente gli interventi di natura interculturale sull'educazione prescolastica, l'istruzione dell'obbligo e la formazione professionale. Infine, le strategie educative dovranno essere inquadrare in una politica sociale più ampia, rivolta a valorizzare l'apporto delle famiglie, in particolare delle madri, e del contesto socio-culturale.

L'integrazione degli *handicappati* non può essere affrontata da un operatore singolo, fosse pure l'insegnante di sostegno, o da un'istituzione isolata, ma esige un intervento collettivo e concertato a livello di scuola che sia sostenuto sul territorio da una rete efficace di servizi educativi e sociali. Ogni istituto dovrà darsi, nello svolgimento dell'attività educativa, un programma organico di azione entro un quadro generale determinato a livello locale, regionale e nazionale. L'elaborazione del progetto educativo è chiamata ad articolare in modo coerente una serie di interventi: la diagnosi della situazione di partenza; l'individualizzazione attiva dell'atto educativo; la presa in considerazione dei ritmi differenti di apprendimento di ciascun allievo; l'adattamento dei contenuti dell'insegnamento; la messa in opera di modalità differenziate d'azione; il lavoro di gruppo (l'*équipe* scolastica degli insegnanti ordinari e di sostegno e l'*équipe* dei docenti allargata in modo da comprendere specialisti esterni di vario genere); la messa a disposizione di varie risorse umane e tecniche.

1.2.3. *Le strategie della corresponsabilità*

Anzitutto *l'autonomia e il progetto educativo* costituiscono strumenti privilegiati per realizzare il passaggio dallo Stato assistenziale alla società solidale nel sistema formativo. Infatti, essi permettono la costituzione e il funzionamento di una sede intermedia di aggregazione sociale in cui le libertà dei singoli utenti si incontrano per gestire insieme corresponsabilmente la risposta ai bisogni educativi. Inoltre, è condizione indispensabile perché l'unità scolastica possa costruirsi sulla libertà e l'accordo dei soggetti educativi – studenti, docenti, genitori e forze sociali.

Più in particolare, l'autonomia dovrebbe assicurare l'esercizio della *responsabilità educativa* da parte del singolo istituto in un quadro unitario garantito dal centro. A questo spetterebbe la propulsione politica, in particolare la tutela dell'eguaglianza delle opportunità, della libertà e della qualità su tutto il territorio

nazionale; a sua volta l'unità scolastica dovrà diventare centro di attribuzione di tutti i poteri che le garantiscano il controllo sul complesso delle condizioni del suo funzionamento, in modo da poter fornire risposte efficaci alle domande di formazione e di lavoro che provengono dalla società. In sintesi, bisogna ridistribuire le funzioni tra il centro e la periferia secondo i principi della distinzione e della complementarità al fine di decentrare le decisioni e di accentrare i controlli.

Una malintesa interpretazione della dimensione professionale e della libertà di insegnamento determina attualmente una scarsa regolabilità del comportamento degli insegnanti e fanno della singola unità scolastica un'organizzazione "disintegrata". Più che essere al servizio della propria scuola, ciascun docente si serve di essa come di un strumento per realizzare i propri interventi formativi in una relazione quasi privatistica con gli utenti. Pertanto la singola unità scolastica diventa incapace di stabilire in modo riflesso obiettivi di sistema e il prodotto della sua azione globale si presenta del tutto casuale. In sostanza essa attualmente non è in grado di gestire in prima persona e con un progetto unitario le relazioni con il contesto sociale.

Per ovviare al problema accennato, la strategia principale d'azione va ricercata nella crescita e nella diffusione di un'adeguata *cultura organizzativa* che significa fondamentalmente sviluppo della capacità di avviare prassi progettuali di sistema. In altre parole, bisognerà anzitutto passare dall'attuale approccio organizzativo individualistico e disintegrato ad uno integrato che si traduca in proposte unitarie qualificanti di istituto e di classe. In secondo luogo, la dimensione progettuale non può essere solo una caratteristica dell'azione del singolo operatore, ma deve connotare l'attività di tutto il sistema: essa trova il luogo più appropriato di realizzazione negli organi collegiali. Inoltre, la programmazione dovrà includere come componente imprescindibile il controllo; altrimenti i risultati dell'azione organizzativa continueranno a presentarsi come casuali.

Una terza strategia della corresponsabilità consiste nel riconoscimento reale e piano da parte dello Stato della *libertà di educazione*, cioè della libertà di scelta della scuola da frequentare secondo le proprie convinzioni. Questa può contare almeno su tre giustificazioni molto significative: il diritto di ogni persona ad educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni e il correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori; il modello dell'educazione permanente la cui attuazione è assicurata non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una pluralità di strutture educative pubbliche o private che, in quanto operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali; l'emergere nelle dinamiche sociali fra Stato e mercato di un "terzo settore" o del "privato sociale" che, creato dall'iniziativa dei privati e orientato a perseguire finalità di interesse generale, sta ottenendo un sostegno sempre più consistente dallo Stato a motivo delle sue valenze solidaristiche.

Non bisogna neppure dimenticare che le ragioni dell'autonomia sono le stesse che fondano la parità. Alla base di ambedue le strategie si riscontra la stessa

idea del *primato della società* sullo Stato. Inoltre, autonomia e parità si costruiscono sulla libertà dei soggetti educativi. In terzo luogo, esse si presentano come istituti capaci di dare un contributo valido per affrontare in modo vincente la questione centrale nell'attuale dibattito sull'istruzione in Italia che è quella della qualità.

1.3. *Obbligo o diritto-dovere?*

In questo momento si registra in Europa una tendenza interessante *all'allargamento del concetto stesso di obbligo scolastico* in modo da arrivare a un sintesi piena con il diritto all'educazione attraverso il riconoscimento del *diritto-dovere per ciascun giovane a una istruzione e formazione prolungata* (Malizia - Nanni, 2000a). La ragione principale consiste nel fatto che l'inserimento nella società esige in tutti i campi un livello di conoscenze e di competenze accresciute rispetto al passato. Questa strada può assicurare ai giovani un'ampia preparazione di base idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento, la prosecuzione degli studi, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica.

Il diritto a una istruzione e formazione prolungata per tutti i giovani si traduce sul piano strutturale in una serie di *orientamenti* fondamentali. Anzitutto, la scuola secondaria deve essere una scuola aperta a tutti, che offre a ciascuno le opportunità più ampie di apprendere, che evita gli sbocchi senza uscita verso livelli superiori, che in tutte le "filieri" conserva elementi essenziali comuni, che consente di rettificare le proprie scelte *in itinere* e che prevede ponti o moduli di collegamento tra i vari indirizzi. Inoltre, si raccomanda di assicurare la trasparenza e la semplicità delle strutture, una definizione chiara della identità delle opzioni e degli indirizzi, l'indicazione di sbocchi reali e realistici.

Il punto più delicato è quello che riguarda la realizzazione di un mix di integrazione e di diversificazione. Per quanto riguarda la prima è essenziale realizzare due tipi di *integrazione*. Anzitutto tra diversi livelli del sistema e in particolare fra la istruzione e la formazione secondaria e l'università. Una seconda forma va attuata all'interno della stessa scuola secondaria tra i cicli, le sezioni e le classi, combattendo la frammentazione mediante la definizione di aree comuni di conoscenze e di competenze, la garanzia della compatibilità dei metodi e la preparazione di progetti unitari di istituto. Da questo punto di vista è anche importante un rinnovamento dei programmi dell'istruzione secondaria che preveda un'associazione stretta fra la pratica e la teoria.

Al tempo stesso, la *diversificazione* dovrà essere la più ampia nel senso che l'istruzione e la formazione potranno essere a tempo pieno o a tempo parziale, e generale, tecnica o professionale anche se questa distinzione tende a perdere d'importanza, e dovrà coinvolgere oltre alla scuola, la formazione professionale e le diverse agenzie di socializzazione interessate. Nel contesto di tale differenziazione si tende ad assicurare un sistema adeguato di passerelle tra i vari indirizzi.

Un problema che si pone a questo riguardo in molti Paesi europei è costituito infatti dalla percentuale consistente di *insuccessi scolastici* nella scuola secondaria. Non tutti i giovani sono motivati a frequentare una scolarità lunga di tipo generale e in certi Paesi soprattutto di forte immigrazione il tasso di insuccesso può raggiungere un terzo degli iscritti. La diversificazione è probabilmente l'unica via di uscita sul piano strutturale: in altre parole deve rimanere il diritto a una istruzione e formazione prolungata, ma le forme possono essere varie. Quello che è importante è evitare di imporre gli stessi standard, obiettivi, contenuti, metodi a tutti, indipendentemente dalle abilità e dalle attese di ciascuno.

2. Il recente cammino delle riforme ordinarie in Italia

È da oltre cinquant'anni che nel nostro Paese si discute della esigenza di riformare la istruzione e la formazione pubblica (Malizia - Nanni, 2000b). Messo fine al fascismo, si è cercato di dare corso a varie iniziative specifiche di riforma scolastica, formativa e più largamente educativa, nel contesto della *ricostruzione democratico-repubblicana* (nuove elementari, scuola media unica, scuola materna e relativi programmi). Durante gli anni '70 e '80 si sono avute una serie di "micro-riforme" (decreti delegati, organi collegiali, integrazione degli handicappati, nuovi programmi della media, delle elementari e della materna), che hanno cercato di dare qualità democratica, respiro all'innovazione culturale, stimolo alla sperimentazione, alla creatività personale e alle soggettività locali. Nel corso dei primi anni '90 per un verso si è cercato di collegare scuola, famiglia, società, problemi giovanili, ad evitare il disagio, la devianza, il malessere e ricercare la buona qualità della vita (cfr. il Progetto giovani, educazione alla salute, lotta alla tossicodipendenza), per altro verso di riformare le medie superiori attraverso la via della sperimentazione innovativa (cfr. i Programmi sperimentali Brocca, scuole sperimentali).

Peraltro verso la metà degli anni '90, nei programmi politici dei nuovi schieramenti politici (l'Ulivo di centro-sinistra e il Polo della Libertà di centro-destra), il problema della scuola e della formazione è diventato un punto di primaria importanza, espressamente enfatizzato nei programmi e nella propaganda elettorale. In effetti era emersa con chiarezza l'inadeguatezza del sistema di istruzione a rispondere a una domanda in rapida crescita che esprimeva i bisogni di una realtà familiare e sociale e di un mondo produttivo in profondo cambiamento. Ma mentre durante gli anni '80, la priorità era stata data alla riforma della secondaria superiore (senza però che si riuscisse a varare un provvedimento che ottenesse il consenso dei due rami del Parlamento), nella decade '90 si è andata diffondendo nell'opinione pubblica la convinzione che non bastasse intervenire sull'uno o l'altro dei livelli dell'istruzione per risolvere i problemi alla radice, ma che si dovesse procedere a una *ridefinizione dell'intera struttura*.

2.1. *Un diritto ancora inattuato*

Prima di presentare sinteticamente il percorso delle riforme in relazione al diritto all'educazione, è opportuno redigere un sintetico *bilancio* della realizzazione del diritto stesso. I dati che si posseggono mettono chiaramente in evidenza una situazione che, a dir poco, appare molto insoddisfacente (Sugamiele, 2006; Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni, 2006).

Un primo dato riguarda il tasso di *mobilità sociale* del nostro Paese che è fermo al 6% rispetto per esempio al 20% degli Stati Uniti. Di questa situazione una parte rilevante di responsabilità è da attribuirsi al sistema scolastico che tende a riprodurre la stratificazione esistente, che trova grosse difficoltà a promuovere l'ascesa di chi appartiene ai ceti meno abbienti. I giovani delle famiglie di status sociale o culturale basso dispongono solo del 18% di opportunità di essere promossi fino ai 14 anni e il 2,7% di laurearsi.

Tale andamento va collegato a un sistema scolastico che risulta molto aperto negli accessi, ma al tempo stesso selettivo nei risultati perché fa leva sull'uniformità degli itinerari educativi, ritenendola sufficiente ad assicurare l'eguaglianza delle opportunità. Un altro fattore della situazione appena ricordata si può ricercare nel *capitale culturale* delle famiglie. Richiamo solo un dato per tutti: sono i tre quarti circa (73,4%) dei diplomati che possono vantare un padre munito di laurea a essere iscritti all'università, mentre la percentuale scende a poco più del 40% (42,6%) per i figli dei diplomati, a un quarto circa (26,9%) per i ragazzi con padre in possesso di licenza media e a neppure un quinto (17,7%) per i giovani il cui genitore può contare unicamente su una licenza elementare. In sintesi, l'opportunità di diplomarsi e di laurearsi aumenta in modo rilevante tra gli studenti che appartengono a famiglie di laureati e questa situazione condiziona in maniera evidente la scelta degli studi nella secondaria di 2° grado e nell'istruzione superiore. E va anche aggiunto che l'uniformità e la rigidità dei nostri percorsi educativi non solo non riesce a vincere i condizionamenti sociali, ma non sembra neppure capace di rispondere alle differenze di genere.

Analoga problematicità emerge dai dati sulla *dispersione* scolastica e formativa. Anzitutto, è la *scuola media* a deludere grandemente in quanto non riesce a qualificarsi come capace di promuovere lo sviluppo globale della personalità di tutti o quasi i nostri ragazzi, portandoli a esiti diffusamente positivi. Infatti, più del 10% dei suoi alunni risulta in ritardo, il 40% circa (37,4%) ottiene agli esami finali solo il minimo di sufficiente e poco oltre un quarto (25,9%) ha riportato una valutazione di buono: in altre parole, è un 40% appena a conseguire risultati pienamente soddisfacenti. Anche in questo caso il fattore principale di tale inefficacia sembra vada ricercato nella incapacità o nella mancata volontà di organizzare un'offerta in grado di venire incontro alle esigenze formative differenziate degli alunni, incominciando con il mettere a profitto le 160 ore annue del curriculum che la L. 517/77 aveva previsto per iniziative di sostegno e per interventi individualizzati.

La situazione non è migliore a livello di *scuola secondaria*. Il dato positivo è la crescita imponente della domanda delle famiglie di assicurare ai loro figli la

continuazione della istruzione e della formazione dopo la media. Pertanto, alla vigilia della entrata in vigore della L. 9/99 sull'innalzamento dell'obbligo scolastico la quasi totalità dei licenziati della media (94.5%) si iscriveva alla secondaria superiore. Nonostante la presenza di condizioni sociali particolarmente favorevoli, il risultato dell'applicazione della legge appena richiamata è stato a dir poco disastroso. Nel biennio successivo la percentuale di "drop-out" si è collocato su livelli molto rilevanti, in particolare negli istituti professionali e tecnici dove si è anche superato il 30% degli iscritti. Inoltre, "[...] circa il 16,5% (a.s. 2000/01; dato pressoché invariato negli anni successivi 2002 e 2003) dei giovani ha abbandonato gli studi nel corso dell'ultimo anno dell'obbligo (il quindicesimo anno) o al termine dell'obbligo scolastico non si è iscritto in alcun percorso di istruzione e di formazione. Si tratta di circa 240.000 giovani dai 15 ai 18 anni che nel primo triennio di applicazione dell'obbligo formativo sono rimasti fuori di qualsiasi percorso formativo, anche nell'apprendistato. La struttura prevalentemente generalista dell'istruzione, determinata da un continuo processo di licealizzazione dell'istruzione tecnica e professionale, non ha condotto al successo e ha lasciato il 33% dei giovani in età fuori del percorso formativo, segno evidente che non basta una legge che obbliga alla frequenza e che l'attuale modello scolastico non riesce a dare risposta a una domanda diffusa e diversificata di formazione" (Sugamiele, 2006, 35).

Altrettanto drammatica appare la situazione del *ritardo di scolarità* nella scuola secondaria e non solo. Secondo i dati del 2003-04, già nella prima primaria si riscontra un 2% di alunni in questa situazione che poi si raddoppiano in quinta (3.9%); inoltre, nel passaggio alla secondaria di 1° grado si verifica un ulteriore raddoppio (7.3%). Un vero balzo in avanti, nel senso che il dato si triplica, si riscontra tra il 10.5% del terzo anno della secondaria di 1° grado e il 28.9% del primo della secondaria di 2° grado che poi diviene oltre un terzo (34.2%) nell'ultimo. I tassi assumono connotazioni veramente allarmanti nelle Isole, con il 42.6% in Sardegna e il 40.4% in Sicilia.

Uno dei fattori di questa situazione va ricercato nelle *ripetizioni*. Più di un quarto (27%) degli studenti del primo anno degli istituti professionali viene bocciato e la percentuale continua a mantenersi elevata anche nel secondo (20%) e persino nel quarto (14%), pur in presenza di un'area di professionalizzazione di 300 ore. In aggiunta, da un terzo a oltre il 40% degli studenti del 1° e del 2° anno della secondaria di 2° grado ottengono la promozione solo con debito formativo.

In questo contesto va affermato chiaramente che l'innalzamento dell'obbligo scolastico non ha veramente senso se la riforma non viene accompagnata e sostenuta da una attuazione efficace del diritto al *successo formativo*.

2.2. La riforma Berlinguer (Legge 30/2000 sul riordino dei cicli)

Mi limito a richiamare gli aspetti rilevanti per il tema qui trattato. I commi 2 e 3 dell'art. 1 della legge 30/2000 definiscono *l'articolazione* rispettivamente *dell'istruzione e della formazione* (Malizia, 2005).

“L’istruzione si articola nella scuola dell’infanzia, nel ciclo dell’istruzione primaria che assume la denominazione di scuola di base e nel ciclo secondario che assume la denominazione di scuola secondaria” (art. 1 c. 2). Si rimanda invece alle leggi n. 196/1997 e 144/1999 per la strutturazione del sistema educativo di formazione.

La *scuola di base* ha la durata di sette anni, sostituisce la scuola elementare e la scuola media con la conseguente riduzione di un anno dell’iter formativo ed è caratterizzata da un percorso educativo unitario e articolato in rapporto alle esigenze di sviluppo degli alunni (art. 3 c. 1).

A sua volta, la *scuola secondaria* “ha la finalità di consolidare, riorganizzare ed accrescere le capacità e le competenze acquisite nel ciclo primario, di sostenere e incoraggiare le attitudini e le vocazioni degli studenti, di arricchire la formazione culturale, umana e civile degli studenti, sostenendoli nella progressiva assunzione di responsabilità, e di offrire loro conoscenze e capacità adeguate all’accesso all’istruzione superiore universitaria e non universitaria ovvero all’inserimento nel mondo del lavoro” (art. 4 c. 1). Dura cinque anni e si articola in *aree*: classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. Ciascuna area è ripartita in *indirizzi* (tendenzialmente in numero inferiore agli attuali). La scuola secondaria si realizza negli attuali istituti di istruzione secondaria di secondo grado che assumono la denominazione di “*licei*”.

Nei *primi due anni* (fatta salva la caratterizzazione specifica dell’indirizzo scelto e la frequenza del relativo curriculum) è garantita la possibilità di passare da un *modulo* all’altro anche di indirizzo diverso mediante l’attivazione di apposite iniziative didattiche di tipo integrativo per preparare adeguatamente alla nuova scelta. Nel secondo anno possono essere realizzate attività *complementari* di collegamento con le diverse realtà culturali, sociali, produttive e professionali da attuare anche presso altri istituti, enti o agenzie di formazione professionale accreditate, secondo norme da definirsi mediante accordi tra Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero del Lavoro e Conferenza permanente Stato-Regioni. A conclusione del periodo dell’obbligo scolastico è rilasciata una certificazione attestante il percorso didattico svolto e le competenze acquisite. Brevi periodi di stage sono previsti negli *ultimi tre anni* e collegamenti con l’Istruzione Formazione Tecnico-Superiore e l’università.

Certamente le disposizioni più rilevanti per la tematica in esame sono quelle che sanciscono l’innalzamento dell’*obbligo scolastico*, che “inizia al sesto anno e termina al quindicesimo anno di età” (art. 1 c. 3), e l’introduzione dell’*obbligo di frequenza di attività formative* fino al compimento del diciottesimo (art. 1 c. 4). Ambedue le normative erano state anticipate da provvedimenti puntuali. Anzitutto, con la L. 9/99 l’obbligo di istruzione era elevato da otto a dieci anni, ma la prima applicazione fino all’approvazione di un generale riordino del sistema scolastico e formativo prevedeva solo una durata novennale. A sua volta, la L. 144/99 aveva stabilito, all’art. 68, che al fine di potenziare la crescita culturale e professionale

dei giovani fosse progressivamente istituito l'obbligo formativo fino ai 18 anni che poteva essere assolto in tre distinti percorsi, anche integrati, di istruzione e formazione: nel sistema di istruzione scolastica, nel sistema di formazione professionale, di competenza regionale, e nell'esercizio dell'apprendistato.

Da subito l'applicazione della L. 9/99 aveva dimostrato di *penalizzare fortemente* gli adolescenti, soprattutto i più svantaggiati e in difficoltà, sia con lo spostamento della scelta dell'obbligo formativo al secondo anno della scuola secondaria superiore, sia soprattutto con l'imposizione dell'obbligo scolastico e di frequenza ad una scuola che li costringe a un parcheggio di un anno nelle aule scolastiche. In aggiunta, le ricerche sull'attuazione del nuovo obbligo di istruzione ponevano chiaramente in risalto che la normativa danneggiava gravemente gli alunni, soprattutto quelli più in difficoltà, obbligandoli ad iscriversi ad una scuola che li costringeva a un parcheggio di un anno o li teneva lontano dalla formazione professionale, sebbene l'obiettivo delle riforme fosse quello di introdurre un canale paritario di formazione professionale per togliere l'Italia dalla posizione di fanalino di coda in cui si trova a questo proposito.

Negli altri Paesi dell'UE la formazione professionale è riconosciuta come parte legittima e non sussidiaria dell'offerta formativa, come un canale percorribile di pari dignità con la scuola. Tale possibilità non viene vista come un compromesso, ma come un ampliamento reale del diritto alla formazione, nel senso di un avvicinamento a quella equivalenza dei risultati – piuttosto che dei programmi, dei contenuti o delle strutture – oggi internazionalmente affermata come principio cardine dei sistemi educativi. La pari dignità della formazione professionale candida questo segmento a ottenere un riconoscimento adeguato non solo nella formazione iniziale, ma anche in quella superiore, nella formazione sul lavoro e nella formazione continua: in proposito, va tenuto presente che nei diversi Paesi europei questa tipologia formativa presenta uno sviluppo molto più consistente che da noi.

In Italia invece si è preferito mantenere la formazione professionale in una posizione di marginalità e di subalternità per quanto riguarda *l'elevazione dell'obbligo scolastico*. Al contrario tale innalzamento avrebbe dovuto essere realizzato riconoscendo ad essa una collocazione paritaria.

Più positiva è la valutazione riguardo *all'introduzione dell'obbligo formativo*. Uno degli effetti più significativi di tale riforma consiste nel riconoscimento di pari dignità a tutti gli itinerari previsti dopo l'obbligo scolastico. In altre parole, l'uscita dalla scuola per iscriversi alla formazione professionale non può essere più vista come un abbandono, ma come un completamento normale del proprio curriculum formativo in vista del conseguimento della qualifica. Pertanto "*drop-out*" non va considerato chi esce dalla scuola, ma chi esce dal sistema scolastico e formativo senza aver conseguito un diploma o una qualifica.

Da questo punto di vista, il documento del Governo sul programma quinquennale di progressiva attuazione del riordino dei cicli avrebbe dovuto rendere pienamente operativo il principio accolto dalla legge sul riordino dei cicli secondo cui

non è sostenibile né culturalmente, né socialmente l'idea di un sistema educativo composto unicamente da scuole (Programma quinquennale..., 2000). Se la cultura, che consente di comprendere in modo adeguato la società in cui siamo inseriti e di agire in modo positivo in essa, è il frutto di differenti apporti, è necessario che vi siano almeno due ambiti del sistema educativo: la scuola e la formazione professionale, ognuno connotato da una propria identità ed autonomia, in grado di cooperare in forma reciproca, ma con la garanzia della peculiarità di ciascuno. Pare, invece, che il documento non abbia sviluppato adeguatamente tale questione.

Più in generale il riconoscimento della pari dignità tra istruzione e formazione richiede di assicurare *una equivalenza nelle condizioni a monte*. Si sa che uno degli ostacoli allo sviluppo della formazione professionale è costituito dalla sua distribuzione a macchia di leopardo sul territorio. Se si fosse voluto che la formazione professionale non venisse frequentata solo dal 5% della popolazione giovanile, ma che raggiungesse una percentuale “europea”, sarebbe stato necessario realizzare il passaggio degli istituti professionali alle Regioni, come d'altronde richiede la Costituzione, ma questo non è stato previsto né dalla L. 30/00, né dai documenti attuativi.

In conclusione si può dire che i testi per la realizzazione del riordino dei cicli segnano un passo avanti significativo verso la integrazione tra sistema di istruzione e di formazione. Essi restano però ancora *lontani dal riconoscimento di una piena parità tra scuola e FP*.

2.3. La Legge Moratti (Legge delega 53/03)

Anche in questo caso presenterò solo quegli aspetti che sono importanti per la problematica in questione. Secondo la “Riforma Moratti”, il sistema educativo di istruzione e di formazione *si articola* nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo di cui fanno parte il sistema dei licei e quello dell'istruzione e della formazione professionale (Malizia, 2005).

La scuola *primaria* dura 5 anni ed è articolata in un primo anno teso al raggiungimento della strumentalità di base e in due periodi didattici biennali. È prevista, sin dall'inizio, l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione Europea e nelle tecnologie informatiche. Scompare, inoltre, l'esame di quinta. La scuola *secondaria di primo grado* si rafforzerà sotto il profilo delle discipline: è prevista una seconda lingua comunitaria obbligatoria e un approfondimento delle tecniche informatiche. Nei tre anni, che si concluderanno con un esame di Stato, verrà anche progressivamente sviluppata nei ragazzi la capacità di scelta del percorso successivo. Una novità che riguarda l'intero primo ciclo consiste nell'intento di valorizzare la tradizione culturale insieme all'evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea.

A sua volta nel *secondo ciclo* dovrà essere data un'attenzione costante alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e

l'agire e la riflessione critica su di essi. Quanto ai *licei*, sono confermati gli assi culturali tradizionali, classico, scientifico e artistico; al tempo stesso ne nascono dei nuovi, economico, tecnologico, musicale, linguistico, delle scienze umane. Essi hanno durata quinquennale: l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede inoltre l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi. Si concludono con un esame di Stato il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università.

Ferma restando la competenza regionale, il *sistema dell'istruzione e della formazione professionale* realizza profili educativi, culturali e professionali ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale. Inoltre, i giovani che seguono questi percorsi non soltanto si vedranno garantita anno dopo anno una passerella per trasferirsi nei licei, ma avranno anche modo di proseguire dopo i quattro anni per un quinto, un sesto e un settimo anno, così da acquisire una qualifica professionale superiore. Potranno altresì disporre di un quinto anno per affrontare l'esame di Stato per l'iscrizione all'università. In ogni caso, da un sistema all'altro sono sempre possibili *passaggi interni*. Dopo i 15 anni sia i diplomi che le qualifiche possono essere conseguiti in *alternanza scuola-lavoro* o attraverso l'apprendistato.

Un salto di qualità che riguarda da vicino la nostra tematica consiste nell'assicurare a ognuno il *diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni* o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. In altre parole, la legge si muove nella linea della tendenza, che è emersa recentemente in Europa, al *superamento del concetto stesso di obbligo scolastico*. Dal punto di vista storico questa strategia ha esercitato una funzione essenziale nel passaggio da una scuola per pochi a una per tutti, ma al presente sembra costituire piuttosto un impedimento alla piena realizzazione dei diritti di cittadinanza. In una società complessa come l'attuale la focalizzazione scolasticistica perde di senso perché ciò che conta è il risultato e la sua qualità e non i percorsi con cui si ottengono che possono essere i più vari. Inoltre, l'istruzione e la formazione, prima che dei doveri, sono dei diritti della persona e vanno assicurate a tutti in modo pieno. Pertanto, le varie istituzioni che le garantiscono devono operare in rete, in una prospettiva di solidarietà cooperativa piuttosto che come alternative tra loro escludenti.

Molte sono le ragioni che militano a *favore della scelta a 14 anni tra scuola e formazione professionale*. Anzitutto, la psicologia evolutiva ha messo in risalto come lo stadio 10-14 anni costituisca una fase della vita con una sua identità specifica, nella quale matura progressivamente la capacità di scelta consapevole. Inoltre, non va dimenticato che allo stato attuale i *drop-out* della terza media sono oltre 35.000 ogni anno e certamente non si potrebbe pensare di obbligarli per altri due anni ad un percorso scolastico. L'indagine effettuata dall'ISTAT in occasione degli Stati Generali mette in evidenza come la gran parte dei genitori e dei docenti

e oltre il 40% degli studenti sono d'accordo con la scelta dei due percorsi a 14 anni (Rapporto del gruppo ristretto di lavoro..., 2002).

Anche l'iniziativa di introdurre un *percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni*, che porti all'acquisizione di qualifiche e titoli è in piena linea con le tendenze più diffuse e avanzate del nostro continente. Infatti, la *formazione professionale* non viene più concepita nella gran parte di Paesi europei come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione è vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi in qualche misura astratti rispetto al contesto, mentre quella si occupa della loro realizzazione nel mercato del lavoro o nel fatto che l'oggetto è differente, essendo la cultura del lavoro quello proprio della formazione professionale, perché anche la scuola si interessa di cultura del lavoro. La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere.

In ogni caso la legge Moratti interrompe una deriva delle politiche di riforma della secondaria superiore che ha dominato la scena dal 1971 al 2001 e che si basava su quattro pilastri: una concezione del lavoro non bisognoso di istruzione/formazione, l'educatività come caratteristica esclusiva della scuola, la natura "ospedaliera" della formazione professionale, la dissociazione tra cultura e professionalità. Essa supererebbe, invece, la tradizionale gerarchizzazione e separatezza tra sistema dei licei e sistema dell'istruzione e della formazione professionale; eviterebbe ogni confusione tra i due, affermandone la pari dignità culturale; riscoprirebbe la cultura del lavoro e delle professioni (Bertagna, 15 giugno 2003).

2.4. *Il decreto legislativo sul diritto-dovere e i percorsi sperimentali triennali*

Il salto di qualità realizzato in materia dalla "Riforma Moratti" ha trovato la sua attuazione concreta con l'approvazione del *D.Lgs. 76/05* che definisce le norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (Montemarano, 2005). Nel quadro dell'apprendimento per tutto l'arco della vita, esso ribadisce l'impegno della legge 53/03 a garantire a tutti eguali opportunità di conseguire livelli culturali elevati e di sviluppare capacità e competenze adeguate a una transizione soddisfacente nella società e in particolare nel mondo del lavoro. L'obbligo scolastico e l'obbligo formativo non vengono dimenticati, trascurati o indeboliti, ma trovano un loro inveramento più pieno nella nuova normativa nel senso che vengono ridefiniti e ampliati come diritto all'istruzione e alla formazione: in altre parole, la fruizione dell'offerta educativa viene a rappresentare per tutti, includendo anche i minori stra-

nieri, sia un diritto soggettivo sia un dovere sociale. Più precisamente, “La Repubblica assicura a tutti il diritto all’istruzione e alla formazione, per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. Tale diritto si realizza nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, costituite dalle istituzioni scolastiche e dalle istituzioni formative accreditate” (art. 1 c. 3).

I giovani incominciano a *fruire* concretamente *del diritto-dovere* con l’iscrizione alla scuola primaria e nella secondaria di 1° grado tale tutela si traduce almeno nella organizzazione da parte delle scuole di iniziative di orientamento. Quanti poi ottengono il titolo del 1° ciclo si iscrivono ad un istituto del sistema dei licei o del sistema di istruzione e formazione professionale fino al conseguimento di un diploma liceale o di un titolo o di una qualifica professionale di durata almeno triennale sino al diciottesimo anno di età.

Sul piano informativo, a sostegno dell’attuazione del diritto-dovere, viene creato il *sistema nazionale delle anagrafi degli studenti*. L’anagrafe nazionale che si trova presso il MPI realizza il trattamento dei dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato dei singoli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria. A loro volta, le anagrafi regionali contengono i dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato dei singoli studenti a partire sempre dal primo anno della scuola primaria; le Regioni devono assicurare l’integrazione di queste anagrafi con le anagrafi comunali della popolazione e anche il coordinamento con le funzioni svolte dalla Province.

I genitori dei minori e coloro che a qualsiasi titolo ne facciano le veci sono *responsabili* dell’assolvimento del dovere di istruzione e di formazione e pertanto sono obbligati a iscriverli alle istituzioni scolastiche e formative, anche se una disposizione del D.Lgs., l’art. 1 c. 4, riconosce il diritto dei genitori di provvedere privatamente o direttamente all’istruzione e alla formazione dei propri figli, dimostrando però al tempo stesso di averne capacità tecnica o economica. A un gruppo numeroso di soggetti individuali e istituzionali viene affidata la vigilanza sull’adempimento del dovere di istruzione e di formazione: il comune di residenza; il dirigente dell’istituzione scolastica o il responsabile dell’istituzione formativa di riferimento; la Provincia attraverso i servizi per l’impiego; i soggetti responsabili dello svolgimento dell’apprendistato. Le responsabilità e la vigilanza non restano affidate alla buona volontà delle persone, ma la normativa stabilisce che le sanzioni previste finora in caso di mancato assolvimento dell’obbligo scolastico si applichino ai soggetti che non abbiano adempiuto al dovere di istruzione e di formazione.

Anche sul D.Lgs. 76/05 il giudizio è *sostanzialmente favorevole*. Esso infatti assicura *realmente a tutti e a ognuno* il diritto all’istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. Questo richiede sia di realizzare un percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni, che porti all’acquisizione di qualifiche e titoli sia di garantire effettivamente

la scelta a 14 anni tra il sistema dell'istruzione e quello della istruzione e della formazione professionale. Manca invece nel D.Lgs. la garanzia della *libertà* di scelta educativa *delle famiglie* tra istituzioni scolastiche e formative statali e paritarie e questo certamente costituisce una carenza grave della normativa: da questo punto di vista va ricordato che si tratta di un diritto fondamentale della persona umana che in Italia continua ad essere disatteso.

È risultato senz'altro positivo che l'attivazione dei corsi di istruzione e di formazione professionale, rivolti alle ragazze e ai ragazzi che, concluso il primo ciclo di studi, manifestino la volontà di accedervi, non sia stata rimandata a un momento successivo all'emanazione dello specifico decreto legislativo. L'*Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione* (Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione, 2003) ha consentito di avviare dal 2003 la sperimentazione dei percorsi triennali di istruzione e di formazione "intesa come un laboratorio per la definizione di un nuovo modello di percorso e di offerta di istruzione e di formazione, non legata alla semplice integrazione dell'esistente (istruzione da una parte e formazione professionale dall'altra), ma protesa a verificare la prospettiva aperta dalla riforma costituzionale (L.C. 3/01) e dalle leggi 30/03 (Biagi) e 53/03 [...], tenuto conto che "l'analisi degli elementi di crisi evidenziava come un sistema fondato sulla centralità dei modelli scolastici non riuscisse a rispondere a una domanda diffusa e diversificata di formazione" (Sugamiele, 2006, 35). Il raggiungimento dell'accordo e l'emanazione del testo hanno evitato la perdita di un altro anno scolastico-formativo. In questa stessa linea è da considerare un passo avanti l'affermazione che i percorsi appena citati debbano avere una durata almeno triennale. Inoltre, ai fini dei passaggi fra sistemi vengono riconosciuti i crediti formativi, acquisiti non solo negli itinerari appena ricordati, ma anche sull'apprendistato; in aggiunta si conviene sull'esigenza di attivare un percorso articolato di partenariato istituzionale a livello nazionale in raccordo con il livello regionale, per la definizione degli standard formativi minimi.

Ma a livello *attuativo* non pare superata in alcune Regioni come l'Emilia Romagna, la Campania, la Toscana e la Puglia la concezione di "croce rossa" che viene attribuita ancora preminentemente al canale di istruzione e di formazione professionale (cioè di puro salvataggio di *drop-out*). Sembra inoltre che continui a essere messa in primo piano una idea di "integrazione" che riduce la formazione professionale a laboratorio tecnico della scuola. In pratica, la realizzazione la sperimentazione dei corsi del diritto-dovere ha messo a confronto *due tipologie* molto diverse, due modelli in un certo senso opposti. Infatti, le Regioni richiamate sopra hanno puntato all'integrazione dei percorsi di istruzione statale con moduli di formazione professionale. Al contrario, Lombardia, Liguria, Piemonte e Veneto hanno mirato alla integrazione dei sistemi, in altre parole hanno sperimentato un percorso formativo, tutto nella formazione professionale, in conformità con lo spirito della "Riforma Moratti" che intendeva ridisegnare nelle modalità di un percorso culturale ed educativo l'offerta tradizionale della formazione professionale finalizzata

all'inserimento professionale secondo una impostazione predominantemente di natura professionalizzante.

Un dato positivo che ha valore indipendentemente dal confronto fra le due tipologie riguarda il *favore* con cui la proposta dei percorsi triennali sperimentali è stata accolta dai *giovani* e dalle *famiglie*. Le iscrizioni sono aumentate in misura molto consistente, anzi si sono quasi raddoppiate nella prima applicazione dell'Accordo in quanto si è registrata una crescita del 46.9%, che però non ha riguardato i percorsi integrati, raggiunti da una flessione (-7.8%) (Sugamiele, 2006, 36-38; ISFOL, 2005). Più precisamente, tra il 2003-04 e il 2004-05 a fronte di un aumento degli iscritti nell'Emilia Romagna del 34% e del 73% in Campania del 73%, ma di una riduzione del 27.7% nella Toscana, la Lombardia e il Veneto hanno visto una crescita così imponente che ha impedito alle due Regioni di accogliere tutta la domanda.

Passando poi al confronto tra le due tipologie, va anzitutto osservato che l'ipotesi del percorso formativo tutto nella formazione professionale assicura un *flusso di passaggi* tra il primo e il secondo anno del 97.7% a fronte del 73.4% del modello che vede l'integrazione tra scuola e formazione professionale. Al termine del primo tipo di percorsi la più gran parte degli allievi hanno domandato di iscriversi al quarto anno e nel caso del Veneto si riscontra una equivalenza complessiva di passaggi tra il sistema dell'istruzione e quello della formazione professionale.

L'*Emilia Romagna* che, come si è ricordato sopra, ha adottato il modello integrato tra scuola e formazione professionale presenta nel 2003-04 un numero di respinti al primo anno dei percorsi sperimentali (28.2%) che risulta più elevato di 3 punti percentuali in paragone a quello dei percorsi tradizionali (25.6%). Se si passa ai promossi con debito formativo, i tassi si equivalgono e non si nota cioè nessuno miglioramento nei percorsi integrati. L'anno successivo, 2004-05, ha visto una diminuzione nei bocciati e un aumento nei promossi con debito formativo che però non cambiano sostanzialmente il quadro globale. Infatti, nel caso di insuccesso il 54% degli allievi dei percorsi tradizionali si ferma nell'istituto ripetendo l'anno e quasi nessuno di loro sceglie i percorsi integrati offerti dall'istituto frequentato, preferendo piuttosto cambiare scuola; al contrario, il tasso di quanti si iscrivono alla medesima tipologia di percorso si riduce al 12% tra gli allievi dei percorsi integrati e, in aggiunta, il 37% di questi ultimi opta per la ripetizione del percorso tradizionale nel medesimo istituto. Questi dati mettono chiaramente in evidenza che gli allievi non riscontrano diversità rilevanti fra i percorsi integrati tra scuola e formazione professionale e quelli tradizionali.

In conclusione, i percorsi sperimentali triennali, tutti nella formazione professionale, mettono in evidenza una serie importante di *risultati positivi* (Malizia - Pieroni, 2005; 2006). Aumentano gli allievi a tal punto che le Regioni non riescono a soddisfare tutte le richieste, e i percorsi rivelano un alto tasso di continuità tra gli anni con una crescita anche degli iscritti dalla scuola; gli esiti formativi sono mediamente più elevati di quelli dell'istruzione tecnica e professionale con meno del 10% di insuccessi rispetto al 25%; le varie componenti (allievi,

formatori, genitori) delle comunità formative manifestano in generale un elevato gradiente di soddisfazione.

Il successo di questi percorsi triennali trova la sua giustificazione più profonda nella *impostazione* complessiva della offerta che essi hanno adottato. Si tratta infatti di una proposta unitaria, organica, pedagogicamente fondata e sistematica che si ispira ai seguenti principi: finalizzazione alla formazione integrale della persona in collegamento con i territori di riferimento e le realtà economiche e del lavoro e adozione di strategie specifiche mirate a una pedagogia del successo. I percorsi possiedono una peculiare metodologia formativa basata su compiti reali, una vera didattica attiva, fondata sull'apprendimento dall'esperienza anche tramite tirocinio/*stage* formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento. Inoltre, presentano rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le sue prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso, comprese quindi le capacità personali quali la consapevolezza di sé, la comunicazione e la relazione con gli altri, la disposizione all'autonomia, alla responsabilità e alla soluzione dei problemi, il rispetto delle regole organizzative, la disposizione ad apprendere dall'esperienza. Carattere fondamentale della metodologia adottata è una forte integrazione tra le dimensioni del sapere, saper fare, saper agire e saper essere, al fine di favorire una chiara circolarità tra pratica e teoria, tra attività operativa e attività di riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico trova continuo collegamento e applicazione in azioni concrete.

Per il principio di sussidiarietà la realizzazione di questa offerta non significa l'adesione a un unico modello gestionale predeterminato, ma è consentita una varietà di soluzioni operative. L'impostazione adottata delinea un percorso formativo progressivo, che è aperto a sbocchi sia in verticale sia in orizzontale, senza mai precludere la possibilità di un proseguimento diretto nei percorsi formativi successivi al termine di ciascun ciclo, e che consente alla persona di avanzare nel proprio cammino procedendo per livelli successivi di intervento/comprendimento della realtà, seguendo tre tappe tipiche, corrispondenti ad altrettanti titoli: di qualifica (certificato di qualifica professionale); tecnico (diploma di formazione professionale); quadro/tecnico superiore (diploma di formazione professionale superiore). Pertanto, a tali percorsi vanno garantite stabilità di organici, autonomia, distribuzione diffusa sul territorio e certezza di finanziamenti con esclusione dei bandi, trattandosi di attività formative destinate a minori per cui vale l'obbligo formativo.

3. Conclusione. Verso l'obbligo di istruzione: un ritorno al passato?

Il *nuovo Governo* di centro-sinistra sembra intenzionato a realizzare quanto previsto dal programma dell'Unione sul tema in questione: "secondo ciclo: elevare l'obbligo di istruzione gratuita fino al 16 anni (primo biennio della scuola superiore)" (Per il bene dell'Italia, 2006, 232). Nella audizione alla VII Commissione

Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati del 29 giugno 2006 il Ministro della PI ha confermato tale impegno, affermando che “Due anni in più di istruzione sono necessari non solo per consolidare ed innalzare le competenze di base di tutti ma anche per consentire di effettuare le scelte di indirizzo e di percorso ad un’età non troppo acerba e con una maggiore consapevolezza, da parte dei giovani e delle loro famiglie, delle propensioni e delle attitudini effettive” (pp. 18-19).

Veramente le innovazioni da adottare più urgentemente nel sistema educativo di istruzione e di formazione dovrebbero essere mirate a coinvolgere quei giovani che ne stanno fuori, come riconosce lo stesso Ministro. “Il tasso di passaggio dei licenziati della scuola media alla scuola superiore ha raggiunto il 97%, con un andamento in ulteriore crescita. La situazione, dunque, è molto diversa da quella degli anni settanta, quando l’obbligatorietà dell’istruzione era lo strumento principe, simbolico e fattuale, per forzare la resistenza di quote ancora importanti delle famiglie ad investire nell’istruzione lunga dei figli. Oggi il nostro problema è quello di quel 25% di 14-18enni che alle superiori ci è andato, ma poi le ha abbandonate o ne è stato espulso” (Audizione del Ministro dell’Istruzione, 2006, 19-20). Da questo punto di vista c’è da *dubitare sull’opportunità* di considerare come la prima emergenza da fronteggiare quella dell’introduzione dell’obbligo di istruzione.

Soprattutto vanno richiamate le *ragioni di merito*: le *sperimentazioni* dei percorsi triennali tutti nella formazione professionale si sono dimostrate pienamente valide per cui dovrebbero quanto prima passare a regime nel nostro sistema educativo. Se si vuole ovviare alla situazione disastrosa della dispersione e dell’insuccesso che ho illustrato nella seconda sezione di questo capitolo, credo che la strategia appena ricordata costituisca una strada obbligata.

In secondo luogo, nel confronto tra obbligo di istruzione e *diritto-dovere di istruzione e di formazione* ritengo che vada preferita senz’altro la seconda impostazione. E la giustificazione più sintetica ed efficace di questa affermazione la si può trovare nelle seguenti parole di Romei:

L’obbligo presuppone una concezione di cittadini come sudditi o comunque come soggetti non del tutto in grado di comprendere l’importanza del proprio sviluppo personale e sociale, che uno Stato benevolo e lungimirante e sollecito degli interessi loro e dell’intera società costringe ad istruirsi anche contro il loro stesso disinteresse se non addirittura renitenza. L’iscrizione obbligatoria dà infatti luogo ogni anno a vere e proprie leve di coscritti, costretti a fruire di un servizio formativo a prescindere dalla propria volontà e da quella dei loro genitori o tutori legali.

Il diritto (soggettivo)-dovere (sociale) [...] fa invece affidamento sulla consapevolezza di sé dei cittadini, e sulla loro capacità di assumere in prima persona il compito della propria formazione. Sollecita ogni membro della società a rendersi conto che l’appartenenza ad essa da un lato gli conferisce il diritto di vedersi mettere a disposizione, quindi di poterne fruire, un’adeguata offerta di istruzione e formazione, di acquisire i ‘livelli culturali... le capacità e le competenze... conoscenze e abilità, generali e specifiche [...] che gli consentano di inserirsi da protagonista nella vita attiva; dall’altro lato, la stessa appartenenza comporta il dovere di istruirsi e formarsi e di contribuire, di conseguenza, alla convivenza civile e allo sviluppo sociale complessivo (Romei, 2005, 20-21).

Capitolo 2

L'adolescenza: quadro teorico di riferimento

Mario BECCIU - Anna Rita COLASANTI

Scopo del presente contributo è quello di offrire un quadro teorico entro il quale collocare e leggere la realtà adolescenziale evidenziandone alcuni aspetti salienti.

Come si vedrà, l'approccio interpretativo scelto, proprio dei modelli probabilistici e multicausali, riflette una visione di adolescenza come una esperienza di transizione, finalizzata essenzialmente alla acquisizione di uno *status* individuale adulto e alla definizione di una propria identità personale e sociale; tale esperienza di transizione, lungi dall'essere un'inevitabile fase di disagio e sofferenza – come spesso si rischia di interpretarla – prevede un percorso prolungato e differenziato lungo il quale il soggetto è chiamato ad affrontare diversi momenti di conflittualità e di crisi che appartengono alla normale fatica del diventare adulti.

Anche alcuni comportamenti che compaiono in adolescenza e che sembrano avvalorare la convinzione di quanti considerano questo periodo della vita come inevitabilmente negativo, in realtà non sono – come vedremo – necessariamente segno di traiettorie evolutive disadattive, ma possono essere interpretati come risposte che alcuni adolescenti danno ai propri compiti di sviluppo.

Pertanto, nella parte che segue, dopo aver presentato la visione di adolescenza propria dei modelli probabilistici e multicausali, ci soffermiamo a delineare i principali compiti evolutivi che attualmente l'adolescente è chiamato ad affrontare, per poi tentare di delineare un profilo dell'adolescente del nostro tempo allo scopo di metterne in luce alcuni elementi caratterizzanti.

1. L'adolescenza: dai modelli deterministici ai modelli probabilistici e multicausali

Affrontare l'adolescenza in un'ottica preventivo-promozionale vuol dire innanzitutto analizzarla a diversi livelli, da quello universale a quello individuale e superare i modelli deterministici, che concepiscono questa età come essenzialmente critica e negativa, per andare verso modelli probabilistici e multicausali che pongono maggiormente l'enfasi sulle risorse proattive dell'adolescente e sulle sue capacità di fronteggiare le sfide che la vita gli pone.

1.1. *Assumere un triplice livello di analisi*

Nell'affrontare il tema dell'adolescenza possiamo assumere un triplice livello di analisi considerando questo periodo della vita come un fenomeno *universale*, come una fase *da storicizzare*, come un percorso *individuale* (Pombeni, 1996).

L'adolescenza come *fenomeno universale* rappresenta quel periodo della vita in cui il raggiungimento della maturità sessuale e lo sviluppo delle capacità di ragionamento astratto consentono il passaggio dalla fanciullezza alla vita adulta; tale passaggio assume caratteristiche e peculiarità proprie a seconda del contesto in cui il soggetto cresce e si sviluppa.

L'adolescenza è quindi un *fenomeno da storicizzare* nella realtà complessa delle società occidentali dove viene a configurarsi come un periodo di sospensione sociale, 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.

Accade così che il giovane, pur avendo acquisito le capacità sessuali e cognitive proprie dell'adulto, è di fatto costretto a vivere un periodo sempre più dilatato di indeterminatezza e inconsistenza sociale prima di poter far parte a pieno titolo del mondo adulto.

Tale condizione, senza dubbio scomoda, è comprensibilmente fonte di disagio, d'altra parte non dobbiamo dimenticare le straordinarie opportunità che essa offre all'adolescente. Tra queste: maggiori opportunità in termini di libertà individuale e di realizzazione personale, possibilità di mettersi alla prova e sperimentarsi senza dover prendere decisioni precoci e definitive, numerose alternative di scelta e forme di autoprogettualità, maggiori possibilità di ampliare la propria rete relazionale e amicale (grazie a i nuovi apparati tecnologici e ai nuovi media), di conoscere altre realtà geografiche e fisiche diverse da quella di origine (Bonino, 2005; EURISPES, 2005).

Naturalmente, la rapida modificazione di modelli, stili di vita, ruoli familiari e professionali, la mancanza di norme e valori univoci, l'indeterminatezza di quanto richiesto dalla vita adulta pongono l'adolescente di fronte a sfide impegnative che gli richiedono maggiore autonomia e maggiori capacità decisionali.

La società contemporanea che da più parti è connotata come la società dell'incertezza, i cui tratti culturali fanno perno sui temi della provvisorietà, della accentricità, dell'aumento delle possibilità di scelta, della soggettività, del disincanto (cfr Indagine MIUR), rendono sempre più complessa la costruzione dell'identità da parte dell'adolescente al quale, oggi più che mai, sono richieste competenze personali e sociali per affrontare i diversi momenti di conflittualità e di crisi insiti nel suo percorso di emancipazione individuale.

Infine, l'adolescenza è da considerarsi *come percorso individuale* (Bonino, 2005; Caparra - Fonzi, 2000; Jessor, 1998). 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. Non dobbiamo, pertanto, 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.

Le tre dimensioni psicologica, storica e sociale – che abbiamo appena menzionato – sono strettamente interconnesse e l'analisi dell'adolescenza per essere esaustiva dovrà tener conto di ciascuna di esse e della loro interdipendenza.

1.2. *Superare le visioni deterministiche*

Nell'analizzare l'adolescenza occorre, inoltre, superare le visioni deterministiche che hanno prevalso sino ad ora e che a molti livelli permangono, per andare verso prospettive maggiormente proattive, che vedono l'adolescente come soggetto attivo, protagonista del proprio processo di crescita.

Infatti, nell'interpretare l'adolescenza come esperienza di transizione, finalizzata all'acquisizione di una propria identità personale e sociale, possiamo assumere una visione negativa, connotandola come processo globale e inevitabile di crisi o, al contrario, assumere una visione positiva, considerandola come una fase prolungata e differenziata dello sviluppo umano in cui il soggetto è chiamato a fronteggiare una molteplicità di *sfide*.

Naturalmente, non è indifferente aderire all'una o all'altra prospettiva; in un caso, infatti, l'adolescente sarà visto come problema da curare e trattare, nell'altro potrà essere considerato una risorsa in grado di realizzare un buon adattamento individuale e sociale.

Facciamo rientrare nella prima prospettiva, che tende a connotare negativamente l'adolescenza, i cosiddetti *modelli deterministici*.

Tali modelli interpretano le problematiche adolescenziali come il risultato inevitabile di pressioni interne di natura biologica o pulsionale o di influenze esterne di natura culturale e sociale.

Così, il modello biologista ha cercato di spiegare le problematiche adolescenziali correlandole allo sviluppo sessuale; la psicoanalisi tradizionale ha postulato una stretta connessione con le vicende pulsionali pregresse e con le prime esperienze infantili, particolarmente quelle vissute con le figure genitoriali; le teorie sociologiche hanno posto l'enfasi sulle condizioni socio-ambientali che fanno dell'adolescenza un periodo di indeterminatezza sociale e di marginalità.

Gli elementi che accomunano questi diversi modelli consistono fondamentalmente in una visione deterministica e pessimistica della realtà adolescenziale, le cui cause sono da rintracciarsi nella storia biologica dell'individuo o nell'ambiente e in

una concezione passiva della persona in crescita che può soltanto reagire a condizionamenti interni od esterni (Bonino - Cattelino, 2000)

Infatti, l'adolescente viene visto come vittima delle pulsioni, delle modifiche puberali, dei condizionamenti sociali, eternamente in crisi e portatore di sola problematicità.

È davvero sorprendente constatare quanto questa immagine abbia influenzato non solo la letteratura, la cinematografia, il linguaggio giornalistico, ma, addirittura, gli stessi addetti ai lavori come gli educatori, insegnanti, operatori sociali (Becciu - Colasanti, 2003); al punto che, come afferma Lyotard (1979), la società occidentale ha costruito una *grande narrazione* attorno al disagio giovanile.

Ciò ha portato, per esempio, a ritenere tipici e rappresentativi dell'adolescenza alcuni comportamenti di pericolosità e negatività che, al contrario, sono proprio quelli che non appartengono alla maggior parte degli adolescenti (Bonino, 2005).

Una prospettiva decisamente diversa è quella rintracciabile nei modelli probabilistici e multicausali che nel parlare di adolescenza postulano l'esistenza di percorsi di sviluppo molto variabili e differenziati legati all'interazione tra individuo e ambiente (Bonino - Cattelino, 2000).

Secondo tali modelli lo sviluppo non è spiegabile con il solo ricorso alla maturazione biologica o agli influssi ambientali; è necessario riferirsi all'interazione individuo ambiente e al ruolo attivo che il soggetto assume in questa interazione.

Le vicende biologiche, gli stimoli ambientali, le esperienze di vita pregresse non assumono più un carattere determinante, ma costituiscono vincoli o opportunità con i quali l'adolescente si confronta e interagisce.

Si delinea, pertanto, una visione positiva dell'adolescenza che, pur non negando le difficoltà che possono essere connesse a questa età, sposta l'attenzione sulle potenzialità e sulle risorse dell'adolescente che è capace di valutare e di agire tenendo conto del contesto, dei suoi cambiamenti, delle possibilità future.

In questa prospettiva l'adolescente diventa protagonista, attore del proprio sviluppo, responsabile delle risposte che sarà in grado di dare ai compiti evolutivi e alle opportunità offerte dal contesto.

Per comprendere appieno cosa significhi interpretare l'adolescenza secondo la prospettiva probabilistica e multicausale occorre considerare alcuni presupposti che tale prospettiva assume come propri e che, applicati all'età adolescenziale, ci consentono di gettare una nuova luce su di essa.

Tali presupposti concernono:

- 1) l'assumere una prospettiva olistica, interazionista e costruttivista che porta a considerare il comportamento nella complessa interazione individuo/ambiente visti come elementi inseparabili;
- 2) il ritenere l'azione individuale come dotata di significato, di finalità, di intenzionalità e di riflessività ed è attuata all'interno di un contesto caratterizzato da vincoli, limiti e da risorse, opportunità e non semplicemente una risposta a stimoli ambientali o di natura biologica;

- 3) il considerare le vicende individuali non dipendenti esclusivamente dalle caratteristiche personali e dalle specifiche circostanze, ma fortemente influenzati dai grandi cambiamenti sociali e culturali;
- 4) il valutare lo sviluppo umano nella prospettiva dell'intero ciclo di vita e considerarlo non come un processo lineare con percorsi fissi e uguali per tutti, ma come un processo complesso con percorsi possibili, fortemente individualizzati connessi all'interazione, lungo il tempo, tra l'individuo e il suo contesto di vita;
- 5) il connotare la crisi, in qualunque periodo dell'esistenza, come una fase dinamica di riorganizzazione e non necessariamente come qualcosa di negativo e drammatico;
- 6) l'attribuire equa importanza al passato al presente e al futuro dell'individuo e non imprigionare le possibilità di sviluppo unicamente nel passato.

La lettura dell'adolescenza, a partire da tali presupposti, ci consente di giungere ad una nuova rappresentazione di essa.

In primo luogo, ci porta ad abbandonare l'idea di adolescenza come inevitabile condizione di disagio e sofferenza e come percorso univoco, sostanzialmente identico nello spazio e nel tempo, riconducibile alla maturazione fisiologica e ai problemi ad essa connessi.

In secondo luogo, ci spinge a ridimensionare e a riconnotare la crisi adolescenziale. Infatti, se consideriamo lo sviluppo umano nella prospettiva dell'intero ciclo di vita, ci rendiamo conto che l'adolescenza non conclude la fase evolutiva, non è un periodo di instabilità che precede la stabilità dell'età adulta, la crisi adolescenziale può non essere né l'unica, né l'ultima, né la più importante.

L'adolescenza viene altresì a configurarsi come una fase prolungata dello sviluppo umano che presenta grandi differenze individuali di percorso.

Tali differenze di percorso sono il risultato dall'azione orientata verso scopi significativi da parte di uno specifico adolescente, che ha certe caratteristiche biologiche e una precisa storia e che risponde in modo differenziato ai compiti di sviluppo posti dal particolare contesto in cui vive.

Al pari di altre transizioni evolutive può connotarsi come stressante solo quando le richieste poste all'individuo eccedono le sue risorse di fronteggiamento.

Come ha sottolineato Olbrich (1990), l'adolescenza può essere vista come un periodo di *coping*, di adattamento produttivo: l'adolescente si trova di fronte a molteplici e diversi cambiamenti e generalmente mostra di adattarsi ad essi in modo costruttivo, senza necessariamente cadere in situazioni di turbolenza o di crisi.

Ad una diversa visione di adolescenza, si accompagna anche una reinterpretazione del concetto di rischio e dei comportamenti ad esso connessi.

In adolescenza, il rischio potrebbe definirsi *funzionale* dal punto di vista evolutivo (Jessor, 1998). L'adolescente è, infatti, costretto a "rischiare" molto per capire chi è e chi vorrà essere, per avere una precisa comprensione di quali sono i suoi

limiti e i suoi punti di forza, per modellare e restituire al gruppo allargato, alla sua nuova famiglia sociale, un'immagine che non corrisponde più a quella che era stata in qualche modo confezionata all'interno della famiglia d'origine (Pellai - Boncinelli, 2004).

Tra l'altro, le risorse di cui l'adolescente dispone in questo periodo della sua vita e che potremmo considerare fasi-specifiche tendono a favorirlo nell'assunzione del rischio.

Basti pensare allo sviluppo organico che conferisce nuove competenze sul fronte dell'eterosocialità e della sessualità; allo sviluppo psicosociale che porta con sé maggiori capacità di autonomia, intimità, indipendenza, formazione dell'identità e sviluppo di relazioni tra pari; ai processi cognitivi che consentono maggiore capacità d'esplorazione e sperimentazione; ai processi socioambientali correlati da transizioni in ambito scolastico e da processi di pressione tra pari (Pellai - Boncinelli, 2005).

Pertanto incorrere in attività di rischio in adolescenza può essere considerato parte normale del percorso di crescita. Assumersi dei rischi serve all'adolescente per sviluppare una propria identità e costituisce un'esperienza di valorizzazione (Ponton, 1997).

Così, le azioni di rischio che compaiono in adolescenza necessitano di essere considerate come modalità dotate di senso, utilizzate da numerosi ragazzi, in uno specifico momento della loro vita e in un particolare contesto, per raggiungere degli scopi personalmente e socialmente significativi che fanno essenzialmente riferimento allo sviluppo dell'identità e alla partecipazione sociale (Bonino, 2005).

Ne deriva che 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.

Pertanto anche quei comportamenti che possono in modo diretto o indiretto compromettere il benessere fisico, psicologico e sociale non sono da considerarsi come segno di un fallimento nel percorso di sviluppo adolescenziale, né come indicatori di patologia, ma più semplicemente come la risposta che alcuni adolescenti danno ai compiti di sviluppo loro richiesti, caratteristici di questo momento storico e culturale (Bonino, 2005).

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 loro normale processo di sviluppo, e far sì che gli adolescenti ottengano gli stessi obiettivi positivi attraverso azioni meno lesive per il loro benessere e meno pericolose per il loro futuro percorso evolutivo. In altri termini, poiché è necessario che gli adolescenti si assumano dei rischi, occorrerà aiutarli a trovare modi "sani" per farlo. Nel paragrafo che segue ci soffermiamo su alcuni principali compiti di sviluppo che l'adolescente è chiamato ad affrontare e su alcuni fattori di

natura personale e situazionale che, se presenti, consentono loro di superarli con successo, riducendo al minimo la probabilità di ricorrere e, soprattutto, di persistere in comportamenti di rischio.

2. L'adolescenza come periodo di fronteggiamento: compiti di sviluppo e loro superamento

Per compito evolutivo si intende un compito particolare, caratteristico di un certo periodo dell'esistenza, che deriva dall'interazione tra la maturazione fisiologica, le nuove capacità cognitive e relazionali, le aspirazioni di un individuo, da un lato e l'insieme delle influenze, delle richieste e delle norme sociali, dall'altro. Esso ha la funzione di mettere alla prova e di stimolare il soggetto a superare positivamente la fase di sviluppo in cui si trova preparandolo al fronteggiamento delle fasi successive.

I compiti evolutivi rappresentano il presupposto per una crescita sana e soddisfacente nella società in cui siamo inseriti; la risoluzione positiva di essi conduce al benessere e al successo nell'affrontare i problemi successivi, mentre il fallimento in essi conduce al disagio e a difficoltà di fronte alle richieste che si presentano in seguito.

In una società complessa come quella attuale, i problemi evolutivi che si presentano all'adolescente non sono uguali per tutti e inevitabili, ma si definiscono – come abbiamo detto – nel rapporto tra l'individuo, la sua appartenenza sociale, l'ambiente in cui è inserito.

Ciò che sembra accomunare le diverse esperienze riguarda il fatto che l'adolescente è posto a confronto con nuove possibilità, scelte, alternative e avverte il bisogno di assumere nuovi impegni in aree rilevanti della vita.

Alcuni compiti di sviluppo comuni a tutti gli adolescenti riguardano: sapersi adattare ai rapidi e rilevanti cambiamenti somatici e saper ricostituire una unità somato-psichica soddisfacente; accettare le proprie pulsioni e padroneggiarle secondo valori condivisi; saper instaurare e mantenere rapporti con i coetanei dello stesso sesso e di sesso diverso; partecipare a gruppi; sviluppare indipendenza e autonomia; stabilire un'interazione adeguata con le istituzioni sociali (scuola, mondo del lavoro, contesto socio-politico); operare scelte relative ad un proprio sistema di valori; progettare il proprio futuro (Palmonari, 1997).

Inoltre, all'adolescente di oggi è richiesto di comprendere situazioni concettualmente più complesse, rispetto al passato, proprie della realtà sociale contemporanea, e di 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. In tal senso, egli è chiamato a:

- 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.

Nel rispondere alle richieste dettate dalle proprie esigenze di sviluppo e da quelle poste dall'ambiente prossimo e dalla realtà più ampia nella quale l'adolescente è inserito, questi può andare incontro a situazioni di malessere e di stress e, in alcuni casi, dar corso a comportamenti di rischio.

Ciò si verifica quando egli percepisce una forte discrepanza tra le richieste insite nel suo percorso di emancipazione individuale e le sue concrete possibilità di farvi fronte. Viceversa, nella misura in cui l'adolescente riesce a far fronte positivamente ai diversi compiti, sperimenterà un sentimento di benessere psicologico e di adeguatezza di sé. L'enfasi si pone, quindi, non tanto sui cambiamenti e sulle richieste con cui l'adolescente è chiamato a confrontarsi, ma sui processi che possono portare ad un adattamento positivo, ad un cambiamento evolutivo soddisfacente.

Diventano pertanto cruciali la specificità del momento in cui il compito si colloca lungo il percorso di crescita; l'interpretazione che l'adolescente attribuisce alla qualità del compito e il significato ad esso socialmente attribuito; il bagaglio di risorse personali disponibili; la rete di supporto sociale cui l'adolescente può far riferimento.

In particolare, risultano preziose alcune variabili di natura personale e situazionale. Tra le variabili personali rivestono un ruolo rilevante l'*hardiness*, la propensione all'ottimismo, le abilità sociali; tra le variabili ambientali, invece, appare fondamentale il supporto di carattere relazionale e sociale (Zani, 2001).

Quanto detto finora, ci consente pertanto di comprendere come le diverse traiettorie di sviluppo in adolescenza, le eventuali incursioni e – in taluni casi – permanenze nel rischio non siano da ricondursi all'adolescenza in sé, quanto all'intersecarsi di esigenze evolutive, risorse personali, opportunità offerte dal contesto di vita. Così ad esempio, alcuni adolescenti scelgono modi sani di assunzione del

rischio, altri sperimentano per periodi limitati il pericolo, altri ancora – fortunatamente una minoranza – persistono nel disadattamento. Occorre quindi chiedersi quali siano i fattori che permettono all'adolescente di costruire la propria identità e ridefinire le proprie relazioni sociali senza mettere in pericolo il proprio benessere; in altri termini, che cosa può favorire uno sviluppo positivo nonostante l'esposizione, spesso inevitabile, a situazioni di rischio.

3. La moderazione del rischio in adolescenza: i fattori di protezione

La risposta a tale domanda ci porta a focalizzare l'attenzione sui cosiddetti fattori di protezione (Rutter, 1996), ossia su quei fattori di natura personale e socioambientale che aumentano la capacità di resilienza degli adolescenti diminuendo la probabilità per essi di essere coinvolti in comportamenti dannosi o aiutando loro a confrontarsi con il rischio senza esserne travolti.

Le ricerche più recenti, condotte su campioni normativi (Bonino, 2005), consentono di classificare i fattori protettivi secondo cinque livelli, riguardanti: l'adolescente stesso, la famiglia, la scuola, i coetanei, la comunità.

A *livello individuale*, oltre ad alcune importanti risorse – quali capacità generali di *problem solving* e *decision making*; orientamento verso il futuro e progettualità; attribuzione di importanza all'esperienza scolastica; capacità cognitive generali (pensiero critico, pensiero creativo); capacità di autocontrollo; autostima; convinzioni di efficacia personale; capacità di *coping* attivo; capacità assertive; capacità interpersonali; capacità di ricerca di aiuto – che sono di grande aiuto all'adolescente nell'affrontare i suoi compiti di sviluppo, risultano particolarmente importanti alcuni atteggiamenti e comportamenti.

A tale riguardo, sembrano svolgere un ruolo fortemente protettivo la presenza di un progetto di realizzazione personale in cui mettersi alla prova, l'impegno verso valori significativi, la consapevolezza di un significato da dare alla propria vita. È in tal senso che assumono valenza protettiva la partecipazione ad attività religiose, l'adesione a gruppi organizzati, la soddisfazione e l'investimento nell'esperienza scolastica (Bonino, 2005).

A *livello familiare*, sono ritenute importanti alcune caratteristiche del funzionamento familiare che unitamente ad alcuni atteggiamenti e comportamenti dei genitori svolgerebbero una funzione di protezione sia a livello generale che specifico. Più specificatamente sono significativi: il senso di integrazione nella famiglia; il mantenimento dei rituali familiari; la presenza di *problem solving* proattivo e di negoziazione; la proposta di modelli positivi di adulto; una relazione affettuosa con almeno un genitore; l'esperienza di sentirsi amati e rispettati; un atteggiamento di disapprovazione esplicita rispetto ai comportamenti di rischio; la presenza di uno stile genitoriale autorevole (adeguata supervisione del comportamento dei figli, regole esplicite di cui si chiede il rispetto, costante disponibilità e apertura al dialogo).

A *livello scolastico*, sembrano svolgere una funzione molto protettiva: la positività dell'esperienza scolastica (soddisfazione per l'esperienza scolastica, senso di appartenenza, benessere a scuola, risultati scolastici buoni); la stimolazione ad impegnarsi in una progettualità a lungo termine; la fiducia accordata dagli insegnanti.

Il senso di integrazione nella vita scolastica e il senso di realizzazione personale connessi ad una buona riuscita riducono consistentemente la probabilità di ricercare l'affermazione di sé in altre aree.

Altro importante fattore di protezione è rappresentato dal *gruppo dei pari*, che assume una valenza protettiva quando: i coetanei non sono implicati in comportamenti di rischio; i coetanei sono impegnati in gruppi a valenza prosociale con una forte progettualità; esiste accordo tra amici e genitori.

Ed, infine, la *comunità*. A questo livello, sono importanti: la presenza di una cultura basata sulla cooperazione; la riduzione della spinta verso l'anticipazione dell'adulthood; l'offerta di spazi per la sperimentazione e la realizzazione di sé; la richiesta di comportamenti responsabili nei confronti della comunità locale; la presenza di un ruolo educativo forte da parte degli adulti; la possibilità di legami.

In sintesi, le ricerche più recenti tendono a delineare il seguente profilo dell'adolescente protetto. È un adolescente che:

- può contare su figure di adulti autorevoli che gli pongono delle ragionevoli, ma responsabilizzanti richieste
- è impegnato in un progetto di costruzione e di realizzazione di sé
- vive sfide personalmente e socialmente rilevanti
- è accettato e valorizzato dal mondo adulto
- vive positivamente l'esperienza scolastica e può sviluppare le proprie abilità cognitive e sociali sulle quali ritiene di poter contare
- non è spinto a comportarsi in modo esteriore e consumistico da adulto.

4. Il profilo dell'adolescente: cosa ci dicono le ricerche

Nei paragrafi precedenti abbiamo visto come l'adolescenza, pur nella sua complessità, sia da considerarsi non come una fase inevitabile di conflittualità e di disagio, ma come un periodo di adattamento attivo in cui l'adolescente cerca di far fronte ai suoi compiti di sviluppo costruendo la sua identità e ridefinendo le sue relazioni sociali. In questa prospettiva, diventano fondamentali le potenzialità e le risorse di cui l'adolescente dispone e le opportunità offerte dal contesto in cui vive.

Abbiamo visto, inoltre, come gli stessi comportamenti problematici assumano un diverso significato: lungi dall'essere considerati patologici e disadattivi, essi sono il tentativo di guadagnare indipendenza, autonomia, aduldthood e spesso hanno un carattere transitorio (Bonino - Cattelino, 2000).

Abbiamo sottolineato, infine, l'importanza che assumono alcuni fattori di protezione nell'influenzare positivamente le traiettorie di sviluppo adolescenziali e

nel limitare l'impatto del rischio.

In questo paragrafo, intendiamo mettere in evidenza il profilo dell'adolescente del nostro tempo così come emerge da alcune ricerche.

Nel far questo ci serviremo ampiamente dei dati emersi dalla meta-analisi che il MIUR ha commissionato a vari centri universitari,¹ sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia.

Inoltre, faremo riferimento al quinto e sesto rapporto 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.

4.1. *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. Nonostante la tipologia di famiglia più diffusa sia ancora quella della coppia con figli, tipologia che tuttavia tende a diminuire, sono in forte incremento le coppie con un solo figlio e i nuclei monogenitoriali; inoltre, si assiste ad una maggiore diffusione delle convivenze, dettate da motivazioni sia di ordine economico che affettivo, ad una maggiore instabilità matrimoniale, ad un ricorso più frequente alla separazione e al divorzio (nell'arco di 10 anni si è avuto un incremento dell'86%), ad un incremento di famiglie ricostituite.

Ciò nonostante l'atteggiamento dei figli nei confronti della famiglia e dei propri genitori è ampiamente positivo. Secondo l'indagine EURISPES, 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.

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

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.

4.2. *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 il rischio di abbandono (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 (2000) 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 del 26%, i *frustrati* rappresentati del 17%, i *polemici* rappresentati del 29%, gli *esclusi* rappresentati del 27%.

- 1) 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.

- 2) 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.

- 3) 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 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.

- 4) La tipologia degli *esclusi* include quei ragazzi che:
- sono già usciti dal sistema scolastico;
 - sono mediamente soddisfatti delle capacità relazionali degli insegnanti, ma 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 a 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.

4.3. *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 psicosociale 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 nuovo fenomeno di aggregazione sociale è rappresentato dalle comunità virtuali. Sono sempre più numerosi i giovani che utilizzano Internet per entrare in rapporto con gli altri e allacciare relazioni sociali. L'ambiente virtuale favorisce la confidenza, la confessione, un legame basato sull'interiorità e l'ascolto reciproco. Contrariamente a quanto si è portati a credere, per molti ragazzi Internet è lo strumento per una conoscenza profonda capace di far nascere legami emotivi.

Una comunità virtuale soddisfa l'esigenza comune di scrivere e di farsi leggere, ascoltare, capire, di aprirsi, di dare e ricevere manifestazioni di affetto (EURISPES, 2005).

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 improntato al riconoscimento dell'altro e dei suoi diritti (Bonino - Cattellino - Ciairano, 2003).

4.4. *Comportamenti di rischio*

Sono definiti comportamenti di rischio quei comportamenti che possono compromettere in modo diretto 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 sono – come affermato in precedenza – modalità dotate di senso, utilizzate da numerosi adolescenti, in uno specifico momento della loro vita e in un particolare contesto, per rispondere ai propri compiti di sviluppo.

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 la prima causa di morte e invalidità per i giovani. Al secondo posto è il suicidio. Entrambi interes-

sano 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 precocizzazione dell'età di contatto; nella classifica delle diverse sostanze stupefacenti utilizzate dai ragazzi di età compresa tra i 15 e i 19 anni, il primo posto è occupato proprio dagli alcolici (l'82% dei ragazzi ha consumato alcolici nell'ultimo anno, mentre è molto più basso il numero di coloro che si sono ubriacati: il 37%).

Il consumo di tabacco aumenta progressivamente dai 13 anni in su, sebbene negli ultimi tre anni si stia notando una graduale diminuzione. Da segnalare una correlazione tra uso precoce 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 socio-affettivi-relazionali del fenomeno.

Per quanto concerne in particolare l'abbassamento dell'età del primo rapporto sessuale, un'indagine condotta da EURISPES e Telefono Azzurro su un campione di 2.470 adolescenti tra i 12 e i 19 anni, ha rilevato come tra coloro che hanno già avuto rapporti sessuali e che rappresentano il 30.3%, più della metà ha fatto l'amore per la prima volta prima dei 16 anni. Più precisamente il 38.4% ha avuto il primo rapporto sessuale tra i 14 e i 15 anni, mentre l'11,7% tra gli 11 e i 13 anni. Poco meno del 30% lo ha avuto tra i 16 e i 17 anni, mentre appena il 4,9 ha atteso la maggiore età.

La precocità con cui gli adolescenti si confrontano con l'esperienza sessuale rende quanto mai necessaria un'adeguata educazione in tal senso.

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 l'argomento circa i comportamenti di rischio vale la pena citare i risultati di un'indagine esplorativa sulla percezione e il significato del-

l'emergenza negli adolescenti realizzata dal Servizio Emergenza Infanzia 114 (EURISPES, 2005). L'indagine riguardava la percezione dell'emergenza da parte degli adolescenti rispetto a situazioni di rischio o pericolo che possono verificarsi d'estate nei luoghi di vacanza. Dall'analisi dei dati sembrerebbe emergere un quadro abbastanza rassicurante circa la capacità degli adolescenti di percepire correttamente le situazioni di rischio che possono sfociare in emergenza e di adottare comportamenti idonei alla circostanza; tra questi, il frequente ricorso all'intervento degli adulti. D'altra parte, non possiamo essere certi del fatto che a tale corretta percezione si accompagni poi nella realtà il comportamento indicato, ossia che vi sia una necessaria corrispondenza tra le risposte date al questionario e i comportamenti adottati dagli stessi adolescenti nelle situazioni concrete. Tuttavia, la consapevolezza circa le situazioni suscettibili di sfociare in emergenza è senz'altro molto presente.

4.5. 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" (EURISPES, 2005).

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%).

4.6. 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 (EURISPES, 2005).

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.

5. Conclusione

Abbiamo visto come l'adolescenza si connota come una fase del ciclo della vita caratterizzata dal susseguirsi di compiti di sviluppo, al superamento dei quali è subordinato, sul piano socio-psicologico, un favorevole processo di emancipazione individuale e sociale.

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.

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:

- il far parte di una famiglia presente, autorevole, educante, capace di instaurare e mantenere relazioni soddisfacenti;
- il poter contare su figure adulte responsabili che pongono realistiche e valorizzanti richieste;

- il 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;
- l'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.

In tal senso, l'adolescenza viene a configurarsi come una sfida evolutiva che vede impegnati, da un lato, l'adolescente, come protagonista, attore del proprio sviluppo e responsabile delle risposte che sarà in grado di dare ai compiti evolutivi e alle opportunità offerte dal contesto, dall'altro, i genitori, i coetanei, gli insegnanti, nonché l'intera comunità.

Parte II

L'INDAGINE SUL CAMPO

Capitolo 3

Metodologia, campionamento e identikit degli intervistati

Vittorio PIERONI

1. Tempi-fasi dell'indagine e composizione campionaria

L'indagine ha preso avvio nell'inverno 2006 e per la sua realizzazione sono occorsi circa 8 mesi, distribuiti in varie fasi. Una prima fase è stata realizzata nei primi mesi dell'anno ed ha riguardato la ripartizione dei compiti tra i componenti l'*équipe* di ricerca, impegnati tra chi avrebbe preparato l'impianto teorico di riferimento e chi avrebbe elaborato lo strumento di rilevamento. Quest'ultimo, il questionario, è formato da cinquanta domande, distribuite in 5 aree:

- nella prima area sono state inserite le domande mirate a fornire informazioni sulle principali caratteristiche degli utenti dei CFP (Ente di appartenenza, sesso, età, esperienza scolastica pregressa) e della famiglia di origine (composizione familiare, titolo di studio e occupazione dei genitori, posizione autoctona rispetto all'attuale Comune di residenza o provenienza da altre Regioni italiane o dall'estero);
- nella seconda area si entrava direttamente in merito all'esperienza formativa in atto chiedendo agli allievi di posizionarsi anzitutto rispetto alla tipologia di corso frequentato (distinguendo tra triennale nella FP e altri), all'anno di frequenza e alla comunità professionale di appartenenza, per passare poi alle motivazioni che hanno portato ad iscriversi nella FP e quindi ad una serie di valutazioni sui formatori, sull'attività didattica, sui miglioramenti da apportare e sul proprio rendimento, in considerazione anche di prossime scelte da effettuare;
- una volta ricostruito il panorama formativo, nelle aree successive l'attenzione veniva rivolta prettamente a valutare lo stile di vita di questi giovani, coerentemente a quella che era l'impostazione di fondo dell'indagine; così nella terza area le domande miravano ad analizzare la qualità dei rapporti tra genitori e figli e gli stili educativi presenti in famiglia (rispetto delle regole, atteggiamento assunto in caso di conflitto);
- quindi si passava ad analizzare, attraverso una successiva area, il rapporto con l'"altra famiglia", quella composta dagli amici e dal gruppo di appartenenza, per verificare che tipo di amicizie hanno i giovani della FP salesiana e quanto sono affidabili sul piano della crescita della personalità;

- per finire poi con il tentativo di penetrare nel segreto mondo di “quei valori” che danno senso al loro sistema di significato esistenziale e che hanno poi una ricaduta diretta sui comportamenti e sulle esperienze di vita; da qui appunto anche la richiesta di autodescrivere le principali caratteristiche della propria personalità, i fattori che a quest’età sono fonti di disagio/problema/rischio e relative strategie di fronteggiamento messe in atto, i bisogni, le aspirazioni ed i cambiamenti che si vorrebbe realizzare.

A questa prima fase ha fatto seguito immediatamente l’applicazione dei questionari in tutte le sedi del CNOS-FAP e del CIOFS/FP presenti sull’intero territorio nazionale; questa seconda fase ha avuto una durata di circa tre mesi ed è terminata a metà giugno con il rientro alla base di oltre 3.000 questionari.

Affinché potessero risultare rappresentativi dell’universo, tenendo conto delle diverse sfaccettature della sua composizione, a questo punto si è proceduto ad elaborare un vero e proprio piano di campionatura in base ai seguenti criteri: è stata presa in considerazione anzitutto la diversa distribuzione numerica per Regioni e, all’interno di ciascuna, della divisione dei CFP in base agli Enti di appartenenza; alla luce di questa prima stratificazione si è passati quindi ad estrarre un questionario su tre. In questo modo è stata data rappresentatività a due delle principali variabili caratterizzanti l’universo, le circoscrizioni geografiche e l’appartenenza, le quali di conseguenza l’hanno estesa anche alle rimanenti variabili caratterizzanti l’utenza della FP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP, in particolare il sesso, l’età, la tipologia di corso frequentata e la sua appartenenza ad una specifica comunità professionale (Tav. 1).

Tav. 1 - *Composizione del campione estratto dai 3000 questionari dell’inchiesta*

	TOTALE		CNOS-FAP		CIOFS/FP	
	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
Piemonte	197	17.4	186	23.8	11	3.2
Valle d’Aosta	9	0.8	9	1.2	--	--
Lombardia	123	10.9	91	11.6	32	9.2
Veneto	128	11.3	110	14.1	18	5.2
Friuli	31	2.7	16	2.0	15	4.3
Liguria	59	5.2	59	7.5	--	--
Emilia Romagna	37	3.3	27	3.5	10	2.9
Toscana	9	0.8	--	--	9	2.6
Umbria	34	3.0	34	4.3	--	--
Lazio	151	13.4	65	8.3	86	24.7
Abruzzo	48	4.2	48	6.1	--	--
Puglia	29	2.6	29	3.7	--	--
Sicilia	260	23.0	93	11.9	167	48.0
Sardegna	15	1.3	15	1.9	--	--
NORD	584	51.7	498	63.7	86	24.7
CENTRO	194	17.2	99	12.7	95	27.3
SUD	352	31.1	185	23.7	167	48.0
TOTALE	1130	100.0	782	69.2	348	30.8

A questo punto è partita anche la terza e ultima fase. Tra la fine di giugno e metà luglio i 1.130 questionari sono stati affidati al “Centro di calcolo” dell’Università Salesiana di Roma, che ha proceduto al caricamento dei dati su base informatizzata e quindi alla elaborazione statistica di base e per dati incrociati. A partire dalla metà di luglio in avanti da parte dei vari componenti l’*équipe* si è passati all’analisi e interpretazione dei dati statistici e quindi alla stesura del rapporto di ricerca, fase che si è poi completata definitivamente agli inizi di ottobre.

2. Contestualizzazione del campione

Analizzati in base alle principali variabili di status, i 1.130 allievi presentano le seguenti caratteristiche.

2.1. Dati di sfondo e caratteristiche anagrafiche dell’utenza dei corsi

La distribuzione dell’utenza sulla base degli Enti di appartenenza (Tav. 2) presenta un rapporto di due terzi a un terzo tra CNOS-FAP e CIOFS/FP (69.2 e 30.8%, rispettivamente); dai dati disaggregati emergono inoltre alcune caratteristiche peculiari a ciascun gruppo.

L’utenza del CNOS-FAP è costituita da oltre i due terzi degli allievi coinvolti nell’indagine (782=69.2%); al loro interno i maschi risultano ovviamente una netta maggioranza (669, pari all’87% del totale maschi e all’85.5% dell’utenza CNOS-FAP); analizzando l’età di questi utenti, circa la metà (386=49.4%) si trova nella fascia intermedia (16-17), 273 (34.9%) in quella più bassa (13-15 anni), mentre i rimanenti 123 (15.7) hanno una maggiore età; infine se suddivisi per fasce geografiche, i due terzi si collocano nelle regioni del nord (498=63.7%).

Dal canto suo, l’utenza del CIOFS/FP è rappresentata da meno di un terzo (348=30.8%) e al suo interno il rapporto femmine-maschi è di 71 a 29%, rispettivamente; anche in questo caso circa la metà dell’utenza del CIOFS/FP si colloca nella fascia intermedia (16-17 anni, 166=47.7%) e in altrettanta misura si caratterizza per la provenienza dalle regioni meridionali (147=48%);

Nella distribuzione per circoscrizioni geografiche (Tav. 3):

- oltre la metà degli allievi/e si concentra al nord (51.7%), soprattutto in Piemonte (17.4%), Veneto (11.3%) e Lombardia (10.9%); il nord si caratterizza anche per comprendere al proprio interno circa i due terzi del gruppo dei maschi (59.9%), della fascia 13-17 anni, di chi asserisce di incontrare difficoltà nell’attuale corso che sta frequentando (57.8%) e di chi è intenzionato a cambiare (59%);
- al sud è presente un terzo dell’utenza (31.2%), con particolare riferimento alla Sicilia (il 23% del totale), dove appare particolarmente concentrata la componente femminile (46.2%);

- la quota residua riguarda le Regioni centrali (17.2%), è ricoperta quasi per intero dal Lazio (il 13.1% del totale) e presenta al proprio interno un terzo di chi ha 18 e più anni (32.7%).

La variabile di genere si presenta suddivisa, come anticipato, tra due terzi di maschi (68.1%), concentrati soprattutto nelle Regioni del nord, oltre che ovviamente tra i CFP del CNOS-FAP, e un terzo di femmine (31.4% - Tav. 4),¹ a loro volta presenti soprattutto nelle regioni del centro-sud e soprattutto nel CIOFS/FP.

Circa la metà del campione ha un'età intorno ai 16-17 anni (48.8% - Tav. 5); segue la fascia dei più piccoli (13-15enni=33%), gran parte dei quali collocati al I anno del percorso formativo (60.2%); mentre uno su cinque è già entrato nella maggiore età (18.1%).

2.2. L'estrazione socio-familiare

Stando alla provenienza, oltre i due terzi degli allievi sono nati nell'attuale Comune ove risiedono; la quota residua si compone di immigrati da altre Regioni italiane (19.6%) o dall'estero (11.2%, soprattutto dai Paesi dell'Est, africani e sud-americani); scendendo tra i dati disaggregati si osserva che i figli di entrambi i genitori immigrati dall'estero sono in realtà l'8.5% del campione, a cui però si aggiunge un altro 3.1% che è figlio di una coppia mista, italo-straniera; la grande maggioranza (87.5%) è costituita invece dai figli di entrambi i genitori italiani; inoltre i figli di immigrati si caratterizzano ulteriormente per avere un'età superiore alla media e per collocarsi preferibilmente nei CFP delle Regioni del centro-nord; sono presenti in percentuale proporzionale sia nel CNOS-FAP che nel CIOFS/FP e frequentano in pari misura tanto i percorsi triennali nella FP che altri tipi di percorsi formativi.

Il 79.2% dell'utenza vive con entrambi i genitori; la quota residua si divide tra chi ha un solo genitore (11.8%) e chi fa parte di una coppia ricomposta (8.6%); la famiglia nei due terzi dei casi è quella classica composta da 4 membri (2 genitori e 2 figli - 62.1%), ma il 35.6% rientra nel modello di famiglia allargata (con oltre 5 componenti).

Il titolo di studio dei genitori permette un quadro ancor più definito dell'estrazione culturale degli utenti della FP: una metà dei genitori ha conseguito appena la licenza media, mentre il 15% circa non ha portato a termine neppure l'obbligo; della quota residua, il 15% ha una qualifica professionale, sono appena il 10% i genitori in possesso di un diploma e soltanto il 3% è arrivato ad avere una laurea; in questo caso si osserva che i CFP del CIOFS/FP e delle Regioni meridionali sembrano avere a che fare con un'utenza proveniente da famiglie culturalmente più deprivate dal punto di vista del titolo di studio dei genitori (con appena la scuola

¹ Per evitare appesantimenti nelle tabelle, non sono state indicate le non risposte e questo spiega come mai non sempre la somma delle percentuali del totale non raggiunge il 100%.

dell'obbligo o al di sotto), mentre il CNOS-FAP e i CFP delle Regioni del centro-nord hanno più a che fare con un'utenza figlia di genitori diplomati/qualificati.

Un'ultima connotazione viene dalla condizione occupazionale dei genitori, che in parte permette di intuire anche la condizione economica della famiglia: l'83.7% dei padri e circa la metà delle madri (46.6%) hanno un regolare lavoro; la quota di lavoro saltuario si aggira per entrambi attorno al 5-7%, la disoccupazione riguarda circa una metà delle madri e il 10% dei padri; in entrambi i casi quest'ultimo dato pare penalizzare particolarmente le allieve del CIOFS/FP, delle Regioni meridionali, delle famiglie allargate e scarsamente titolate.

In definitiva, nel connotare l'estrazione familiare dell'utenza della FP, l'andamento d'insieme sembrerebbe attestare la provenienza da famiglie certamente deprivate, almeno dal punto di vista culturale, ciò che lascia dedurre che anche la professionalità e, di rimando, la condizione economica e/o la classe sociale di appartenenza non possa essere paragonata a quella dei coetanei che frequentano i licei e gli istituti tecnico-professionali, dove in genere le indagini riportano percentuali di genitori che normalmente hanno un diploma o comunque un titolo di studio superiore all'obbligo e dove i laureati raggiungono e superano talora la quota del 20%.

2.3. La posizione scolastico-formativa

L'indagine a questo punto si concentra su alcune caratteristiche di sfondo relative all'esperienza scolastica pregressa e attuale.

Per quanto riguarda la pregressa esperienza, nel mettere a confronto i più bravi (i sempre promossi) con i bocciati (una o più volte) il campione si divide esattamente a metà (49.4 e 49.5%, rispettivamente - Tav. 6); al tempo stesso va precisato che le bocciature si sono verificate non tanto nella FP (dove appena il 2.5% del totale le ha segnalate) quanto durante la scuola dell'obbligo (19.8%) e soprattutto nelle superiori (28.8%), ed hanno riguardato ovviamente chi ha un'età più avanzata e in particolare i due terzi di chi frequenta un percorso alternativo a quello triennale nella FP (66%). Un tale andamento contribuisce a caratterizzare una delle funzioni sottese alla FP nel recupero dello svantaggio culturale di una condizione giovanile già a priori segnata da condizioni socio-familiari deprivate.

Nel tentativo di approfondire la conoscenza sulla carriera scolastica di questi utenti è stato chiesto di indicare anche il giudizio con cui sono stati licenziati alla scuola media; attraverso la Tav. 7, si evince che due terzi (61.4%) hanno riportato una valutazione appena sufficiente; molti di loro vengono da progressi insuccessi scolastici (66.9%), manifestano difficoltà anche nell'attuale percorso (66.4%) e sarebbero intenzionati a cambiare indirizzo di studi (65.1%); sebbene le divergenze interne alle variabili sesso ed età non siano notevoli, si osserva tuttavia all'interno di questi dati una percentuale leggermente superiore della fascia al di sotto dei 17 anni, a significare una sempre maggiore "debolezza" riscontrata nel bagaglio formativo delle nuove generazioni che accedono ai livelli di studio superiori; debolezza che trova ulteriore riscontro nel fatto che in quel 33.6% che ha riportato le migliori valutazioni

la quota maggioritaria è composta da un giudizio di “buono” (27.8%), solo il 4.8% è arrivato al “distinto”, mentre appena l’1.1% ha riportato “ottimo”.

A completamento del quadro formativo veniva la richiesta di indicare il consiglio che al termine della scuola dell’obbligo era stato dato loro dagli insegnanti al fine di poter proseguire gli studi (Tav. 8):

- una maggioranza relativa ha segnalato la FP (37.3%); in questo caso tornano ancora a mettersi in evidenza le fasce dei minorenni, di chi incontra più difficoltà nell’attuale corso di studi e di chi proviene da un percorso fatto di insuccessi;
- come alternativa alla FP sono stati suggeriti gli istituti professionali (31.3%) e, per coloro che al termine dell’obbligo hanno riportato giudizi migliori, anche gli istituti tecnici (13.7% - i maschi) e perfino i licei (11%), per quanto riguarda in particolare le femmine e variabili al seguito (CIOFS/FP, centro-sud).

Passando ad analizzare invece la posizione dei 1.130 allievi in merito all’attuale corso di studi, troviamo che (Tav. 9):

- il 78.4% del campione frequenta attualmente i percorsi triennali nella FP: si tratta ovviamente dei più giovani; la scelta di frequentare i percorsi triennali è stata fatta tanto da chi proviene da pregressi insuccessi scolastici (71.2%), ai quali ovviamente era stata consigliata la FP, come anche da chi non è stato mai bocciato (86.4%) e a cui sono stati suggeriti gli istituti tecnico-professionali o i licei; questa utenza appare particolarmente presente nei CFP del sud (il 92.9% degli iscritti);
- stando sempre all’interno della FP, un 10.4% frequenta corsi biennali e l’1.9% corsi annuali: entrambi si caratterizzano per essere stati quasi tutti bocciati negli istituti tecnico-professionali o nei licei a cui si erano iscritti, e di conseguenza sono presenti anche nella fascia d’età più alta (maggioresni o prossimi ad accedervi); inoltre si tratta per lo più di maschi, del CNOS-FAP e delle Regioni del centro-nord;
- appena il 6.7% è collocato invece nei corsi triennali integrati: non si rilevano particolari discriminazioni tra le variabili interne a questo gruppo.

Se considerati infine in base all’anno di frequenza, essi si presentano così distribuiti:

- il gruppo più consistente (41.3%) riguarda gli iscritti al I anno: rientrano ovviamente quasi tutti nella fascia 13-15enni e circa una metà ha riportato bocciature e/o una valutazione appena sufficiente al termine dell’obbligo;
- un terzo degli iscritti sta al II anno (32.6%) e uno su quattro al III anno (24%): in entrambi i casi una netta maggioranza si colloca nella fascia 16-17 anni, mentre una quota non indifferente va anche oltre, ed il dato ben si ricollega al fatto che in ciascun gruppo i bocciati sono più della metà;
- appena l’1.7% sta al IV anno, presenti quasi tutti nei CFP del nord.

Tav. 2 - Distribuzione dell'utenza in base agli Enti di appartenenza

Ente	TOT	Sesso			Età			Circoscrizioni			Bocciato			Licenza media			Frequenta			Difficoltà ²			Cambio? ³	
		M	F	13-15	16-17	18+	Nord	Centro	Sud	NO	SI	NO	SI	Ottimo	Suff.	Triennali	Altro	SI	No	No	Si	No	Si	
CNOS-FAP	69.2	87.0	30.4	73.2	69.9	60.0	85.3	51.0	52.6	69.7	69.1	65.8	69.3	67.2	76.6	73.0	65.8	68.5	70.9					
CIOFS/FP	30.8	13.0	69.6	26.8	30.1	40.0	14.7	49.0	47.4	30.3	30.9	34.2	30.7	32.8	23.4	27.0	34.2	31.5	29.1					

Tav. 3 - Distribuzione in base alle circoscrizioni geografiche

Circoscrizioni	TOT	Sesso		Età			Ente			Bocciato			Licenza media			Frequenta			Difficoltà			Cambio?	
		M	F	13-15	16-17	18+	CNOS	CIOFS	Sud	NO	SI	NO	SI	Ottimo	Suff.	Triennali	Altro	SI	No	No	Si	No	Si
Nord	51.7	59.9	33.8	56.0	52.7	41.0	63.7	24.7	55.4	47.9	46.6	57.3	49.0	61.5	57.8	46.2	48.6	59.0					
Centro	17.2	16.0	20.0	12.1	14.9	32.7	12.7	27.3	12.2	21.8	18.9	15.3	14.1	28.3	15.6	18.6	17.7	15.9					
Sud	31.2	24.1	46.2	31.9	32.4	26.3	23.7	48.0	32.4	30.2	34.5	27.4	36.9	10.2	26.6	35.2	33.7	25.1					

Tav. 4 - Distribuzione in base al sesso

Sesso	TOT	Ente			Età			Circoscrizioni			Bocciato			Licenza media			Frequenta			Difficoltà			Cambio?	
		CNOS	CIOFS	13-15	16-17	18+	Nord	Centro	Sud	NO	SI	NO	SI	Ottimo	Suff.	Triennali	Altro	SI	No	No	Si	No	Si	
M	68.1	85.5	28.7	70.2	70.3	58.0	78.9	63.4	52.6	67.2	69.4	64.2	69.2	67.2	71.3	69.8	66.5	71.9						
F	31.4	13.8	71.0	29.5	29.7	39.5	20.5	36.6	46.6	32.6	29.9	35.5	30.1	32.5	27.5	29.8	32.8	33.0	27.5					

Tav. 5 - Distribuzione in base all'età

Anni	TOT	Sesso			Circoscrizioni			Ente			Bocciato			Licenza media			Frequenta			Difficoltà			Cambio?	
		M	F	13-15	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS	Sud	NO	SI	NO	SI	Ottimo	Suff.	Triennali	Altro	SI	No	No	Si	No	Si
13-15	33.0	34.1	31.0	35.8	23.2	33.8	34.9	28.7	52.5	14.0	30.5	35.3	37.6	16.4	31.0	34.8	34.4	29.7						
16-17	48.8	50.5	46.2	49.8	42.3	50.9	49.4	47.7	38.5	59.0	47.4	48.3	55.7	47.0	52.0	46.1	47.1	52.9						
+18	18.1	15.5	22.8	14.4	34.5	15.3	15.7	23.6	9.0	27.0	22.1	16.4	15.5	27.9	17.1	19.1	18.5	17.4						

² La relativa domanda chiedeva di specificare se si stavano incontrando difficoltà nel proprio percorso formativo.

³ La relativa domanda di precisare se si era mai pensato di cambiare il corso frequentato.

Tav. 6 - Distribuzione in base alle bocciature riportate lungo il percorso scolastico

Bocciato	Sesso		Età			Circoscrizioni			Ente		Licenza media		Frequenta		Difficoltà		Cambio?		
	TOT	M	F	13-15	16-17	18+	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS	Ottimo	Suff.	Triennali	Altro	SI	No	No	SI
NO	49.4	48.8	51.3	78.6	38.9	24.4	52.9	35.1	51.4	49.7	48.6	55.5	45.5	54.4	31.1	49.3	49.4	48.6	51.1
SI	49.5	50.5	47.0	20.9	59.8	73.7	45.9	62.9	48.0	49.4	49.7	43.4	53.9	44.9	66.0	49.5	49.4	50.0	48.3

Tav. 7 - Giudizio riportato alla licenza media

Licenza media	Sesso		Età			Circoscrizioni			Ente		Bocciato		Frequenta		Difficoltà		Cambio?		
	TOT	M	F	13-15	16-17	18+	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS	NO	SI	Triennali	Altro	SI	No	No	SI
Ottimo	33.6	31.7	38.0	31.1	32.6	41.1	30.3	37.1	37.2	32.0	37.4	37.8	29.5	32.8	36.5	28.3	38.4	34.5	31.5
Suffic.	61.4	62.4	58.9	65.7	60.7	55.6	68.2	54.6	54.0	61.5	61.2	56.6	66.9	63.1	55.3	66.4	57.0	59.9	65.1

Tav. 8 - Indirizzo consigliato nel proseguire gli studi al termine della scuola media

TOT	Sesso		Circoscrizioni			Ente			Bocciato		Licenza media		Frequenta		Difficoltà		Cambio?	
	M	F	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS	No	SI	Ottimo	Suff.	Triennali	Altro	SI	No	No	SI	
Licei	24.7	22.1	20.9	31.4	27.3	21.2	32.5	21.7	28.1	41.8	17.1	23.3	29.9	19.1	29.6	23.7	26.9	
Is. P	31.3	31.1	31.8	30.4	30.1	31.7	30.5	28.0	35.2	28.2	35.3	31.4	31.1	32.1	30.7	31.4	31.2	
FP	37.3	39.9	32.1	43.2	29.9	31.8	38.6	43.4	31.7	28.9	44.5	39.5	29.5	41.8	33.3	37.7	36.7	

Tav. 9 - Distribuzione del campione in base all'iscrizione ai corsi nella FP

Anno	TOT		Sesso			Circoscrizioni			Ente		Bocciato		Licenza media		Difficoltà		Cambio?	
	M	F	M	F	18+	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS	NO	SI	Ottimo	Suff.	SI	No	No	SI
1 - triennale nella FP	78.4	77.4	81.1	74.3	64.4	92.9	76.1	83.6	86.4	71.2	76.6	80.5	77.5	79.2	79.2	76.5		
2 - triennale integrato	6.7	7.2	5.6	7.0	9.8	4.5	6.9	6.3	6.6	6.8	8.9	5.9	8.4	5.2	6.0	8.6		
3 - biennale nella FP	10.4	12.0	7.3	12.8	20.6	0.9	12.5	5.7	3.4	17.2	9.5	9.9	10.1	10.7	10.3	10.7		
4 - annuale nella FP	1.9	1.4	2.3	3.1	1.5	--	1.8	2.0	1.6	2.1	2.1	1.6	1.7	2.0	1.7	2.1		

3. Sintesi delle caratteristiche del campione

In sintesi, le principali caratteristiche dei 1.130 utenti campionati sono le seguenti:

- a) dal punto di vista anagrafico, abbiamo a che fare con una utenza composta prevalentemente da una maggioranza relativa di allievi presi tra le fila dei CFP del CNOS-FAP, e questo comporta tutta una serie di variabili al seguito quali la componente maschile e l'estrazione dalle Regioni del nord, mentre il CIOFS/FP oltre alla componente femminile è proporzionalmente più presente tra le Regioni centro-meridionali;
- b) l'età media degli inchiestati si colloca attorno ai 16-17 anni, con appendici al di sopra e al di sotto; ciò significa avere a che fare per lo più con soggetti prossimi all'entrata nella maggiore età, con evidente ricaduta, oltre che su nuovi e più responsabili stili di vita da adottare, anche sulle coraggiose e sempre più impegnative scelte (di studio, di inserimento nella vita attiva, di relazioni affettive...) che a breve dovranno affrontare;
- c) conformemente al classico stereotipo dell'allievo/a della FP, la loro pregressa esperienza scolastico-formativa si ripropone anche in questo caso corredata in almeno metà dei casi da insuccessi e/o da una condizione di "debolezza"; una tale condizione in parte può essere attribuita ad un'estrazione familiare già di per sé culturalmente deprivata, dove i genitori hanno appena raggiunto (e non sempre) il livello dell'obbligo, ma spesso è dovuta anche a scelte sbagliate/inadeguate, figlie il più delle volte di attività di "disorientamento" piuttosto che di orientamento agli studi superiori; di conseguenza per tutti costoro la FP si è rivelata o la scelta più appropriata già al termine dell'obbligo o comunque quella di ripiego; in entrambi i casi essa è finalizzata a conseguire un titolo di studio che permetterà loro un ampio ventaglio di scelte formative e professionalizzanti, potendosi così riagganciare al sistema di istruzione o sfociare direttamente nel sistema produttivo, grazie al fatto di essere inseriti, in misura di oltre 3 su 4, nei corsi triennali gestiti nella FP.

Capitolo 4

Gli allievi valutano la FP iniziale

Guglielmo MALIZIA

La ripartizione interna del capitolo segue la distribuzione delle *domande del questionario* esaminate dal presente scritto. Una prima parte sarà dedicata a un approfondimento delle ragioni per cui gli allievi si sono iscritti alla FP iniziale; la seconda fornirà una descrizione e una valutazione complessiva dei processi educativi e didattici in atto nel percorso formativo sotto esame e del rendimento degli allievi; a sua volta la terza cercherà di indagare sulle prospettive di futuro della FP iniziale e delle opportunità di vita che essa apre ai giovani che la frequentano.

1. Le ragioni di una scelta

Prima di affrontare il tema della scelta, è opportuno descrivere con precisione il tipo di studi che gli intervistati stanno compiendo. La più gran parte (78.4%) frequenta la *FP iniziale triennale* in un percorso formativo che si svolge tutto nella FP stessa, mentre neppure il 10% (6.7%) segue, sempre la FP iniziale triennale, ma secondo un iter integrato tra scuola ed FP. A sua volta, il 10.4% è iscritto a un percorso formativo biennale che si effettua completamente nella FP e l'1.9% a uno annuale, anch'esso totalmente nella FP.

La percentuale degli allievi del percorso formativo triennale che si svolge tutto nella FP *aumenta* nel gruppo di età 13-15, nel sud, tra quanti possono vantare una carriera scolastica regolare, tra chi è stato consigliato al termine della secondaria 1° grado di iscriversi alla FP e tra gli allievi del CIOFS/FP; al contrario, tale porzione diminuisce tra gli ultraquindicenni, nell'Italia centrale, tra i figli di genitori con livelli di istruzione più elevati, i ripetenti e quanti hanno ricevuto alla fine della secondaria di 1° grado il consiglio di iscriversi ai licei o agli istituti tecnici. Gli allievi del percorso formativo integrato tra scuola ed FP crescono fra gli ultradiciassetenni e quelli del percorso formativo biennale tra i residenti nell'Italia centrale, i figli di genitori con livelli di istruzione più elevati, i ripetenti e coloro ai quali è stato dato il suggerimento al termine della secondaria di 1° grado di frequentare i licei o gli istituti tecnici, mentre diminuiscono tra quanti abitano nel Meridione, hanno ricevuto alla fine della secondaria di 1° grado il consiglio di iscriversi alla FP e frequentano i CFP del CIOFS/FP.

Nel percorso formativo appena descritto, il gruppo più numeroso (467 pari al 41.3%) frequenta il *I anno*; seguono il II con 368 iscritti che costituiscono un terzo circa del totale (32.6%) e il III i cui allievi sono 271 e rappresentano un quinto quasi (24%), mentre il IV anno non raggiunge neppure il 2% (1.7% o 19). La superiorità quantitativa del I anno e la crescita di quasi 10 punti percentuali negli iscritti tra il I e il II anno attesta il crescente consenso che la FP iniziale triennale si sta conquistando tra le famiglie e i giovani.

Rispetto ai dati del totale, la percentuale degli iscritti al I anno *cresce* nel gruppo di età 13-15 e fra quanti frequentano corsi diversi dalla FP iniziale triennale svolta tutta nella FP, mentre diminuisce tra coloro che hanno un'età superiore ai 15 anni, nel Meridione, e nei CFP del CIOFS/FP. Gli allievi del II anno risultano sovrarappresentati nel gruppo di età 16-17, mentre appaiono sottorappresentati tra gli ultradiciassetenni, nell'Italia centrale e nel CIOFS/FP. A loro volta gli iscritti al III anno crescono tra le ragazze, quanti hanno un'età superiore ai 15 anni e l'Italia centrale, mentre scendono nel Settentrione e tra quanti frequentano percorsi diversi da quelli della FP iniziale triennale realizzata tutta nella FP.

Un quarto circa degli allievi appartiene alle *comunità professionali* meccanica (24.3%) ed elettrica-elettronica (24.2%), quasi un quinto a quella aziendale e amministrativa (18.1%) e il 15% circa a quella grafica e multimediale (14.7%). In tutti gli altri casi, la percentuale consiste in quote marginali al di sotto del 10%: 7.5% nella comunità turistica e alberghiera, 4.6% in quella commerciale e delle vendite, 2.9% in quella estetica, 0.7% in quella dell'alimentazione, 0.4% in quella sociale e sanitaria e in quella del legno e dell'arredamento.

L'appartenenza alle comunità meccanica ed elettro-elettronica risulta più consistente del totale tra i maschi e nei CFP del CNOS-FAP e solo quella alla meccanica nel nord e nei percorsi diversi dalla FP iniziale triennale, svolta tutta nella FP; le due appartenenze calano tra le ragazze e nel CIOFS/FP e la prima anche nel centro-sud. Gli iscritti ai percorsi aziendale e amministrativo salgono tra le ragazze, fra gli ultradiciassetenni, nel centro-sud e nei CFP del CIOFS/FP; al contrario essi scendono fra i maschi, nei CFP del CNOS-FAP e nei corsi diversi dalla FP iniziale triennale svolta tutta nella FP. L'appartenenza alla comunità grafica e multimediale aumenta tra gli ultradiciassetenni, nei CFP del CIOFS/FP e nei corsi diversi dalla FP iniziale triennale svolta tutta nella FP. Anche gli allievi del turistico-alberghiero sono sovrarappresentati tra gli ultradiciassetenni e gli iscritti ai CFP del CIOFS/FP.

La prima ragione della scelta del percorso formativo che ci fornisce il questionario consiste in un dato oggettivo ed è offerta dal risultato degli esami di *licenza di scuola secondaria di 1° grado*. Il 60.2% ha ottenuto un giudizio di "sufficiente", neppure il 30% (27.8%) quello di "buono" e meno del 5% quello di "distinto" (4.8%) o di "ottimo" (1.1%) (cfr. Tav. 1). La FP iniziale continua ad essere il sottosistema formativo per i ragazzi che non riescono a scuola. Questa conclusione viene rafforzata dal confronto con i risultati degli esami di licenza di scuola secon-

daria di 1° grado statale a livello nazionale nel 2004-05: sul totale degli alunni che si sono presentati alle prove in tutta Italia, la percentuale di quanti ottengono un giudizio di “sufficiente” si dimezza quasi (37.4%), mentre quelli che conseguono una valutazione di “distinto” diventano un quinto circa (18.9%) e gli studenti che arrivano all’“ottimo” costituiscono il 17.7% (Sugamiele, 2006. 34).

Tav. 1 - Risultati degli esami di licenza di secondaria di 1° grado: confronto tra gli allievi del campione e delle scuole statali (2005-06 e 2004-05; in % e M)

Risultati	Ricerca CNOS-FAP e CIOFS/FP	Italia**
1. Ottimo	1.1	17.7
2. Distinto	4.8	18.9
3. Buono	27.8	25.9
4. Sufficiente	60.2	37.4
5. Non sufficiente, non licenziato	1.2	0.2
NR	5.0	0.0
Totale in %	100.0	100.0
M	3.59	---*

Legenda:

M = Media ponderata; i valori della M sono: 1=ottimo; 2=distinto; 3=buono; 4=sufficiente; 5= non sufficiente

---*= il dato manca

**Fonte: MIUR - D.G. Studi e Programmazione

Nel nostro campione, le valutazioni superiori alla sufficienza *crescono* tra le ragazze, gli allievi del centro e del sud, i figli di genitori con livelli di istruzione più elevati, che non hanno mai ripetuto un anno, a cui al termine della scuola media è stato consigliato di iscriversi ai licei o agli istituti tecnici, che stanno frequentando un percorso di FP triennale integrato o biennale o annuale, in cui non hanno incontrato difficoltà. Al contrario, la percentuale di chi ha conseguito la sufficienza aumenta rispetto al totale tra i residenti al nord, i ripetenti, quanti sono stati consigliati di frequentare gli istituti professionali e la FP e gli allievi in difficoltà nel percorso della FP iniziale.

Tav. 2 - Percorsi scolastici e formativi consigliati agli allievi al termine della scuola secondaria di 1° grado (2005-06; in totale e secondo variabili scelte; in %)

Percorsi	Tot	Sesso		Età			Circoscrizione geografica			Titolo studio genitori		Giudizio licenza media	
		M	F	13-15	16-17	+17	N	C	S	*	**	+	++
1. Licei	11.0	5.6	22.5	9.1	10.5	15.6	6.0	14.4	17.3	6.3	6.7	20.8	6.3
2. Ist. tecnici	13.7	16.5	7.6	10.2	14.5	18.0	14.9	17.0	9.9	10.5	11.1	21.1	10.8
3. IPS	31.3	31.1	31.8	31.4	30.4	33.7	32.4	30.4	30.1	23.5	11.1	28.2	35.3
4. FP	32.7	35.1	28.2	39.1	33.0	20.5	38.4	25.8	27.3	28.2	32.2	25.0	39.5
5. Altro	4.6	4.8	3.9	5.9	3.4	5.4	4.8	4.1	4.5	26.5	34.4	4.6	5.0
NR	6.6	6.9	5.9	4.3	8.2	6.8	3.6	8.2	10.8	6.3	4.5	1.1	3.0

Legenda:

*=Diploma e laurea; ** =altri titoli di livello inferiore

+=Buono, distinto e ottimo; ++=Sufficiente

Al termine della scuola secondaria di 1° grado, i due terzi quasi (64%) avevano ricevuto il *consiglio di iscriversi* al sistema di istruzione e di formazione professionale, più specificamente il 31.3% agli istituti professionali e il 32.7% alla FP: al momento di decidere il primo gruppo ha preferito proseguire nella FP iniziale (cfr. Tav. 2). A un quinto circa (24.7%) era stato suggerito invece di frequentare i licei (11%) e gli istituti tecnici (13.7%), ma essi non si sono attenuti a tale indicazione e hanno optato per la FP iniziale.

I consigli di iscriversi ai licei risultano *più diffusi* del totale tra le ragazze, nell'Italia Meridionale, tra quanti non vivono con entrambi i genitori, e tra le allieve del CIOFS/FP e quelli di frequentare i licei o i tecnici tra gli ultradiciassetenni, quanti vivono nell'Italia Centrale, i figli di genitori con livelli di istruzione più elevati, coloro che hanno conseguito una valutazione superiore al sufficiente all'esame conclusivo della secondaria di 1° grado e non hanno sperimentato nessuna difficoltà nel percorso della FP iniziale. Al contrario, i suggerimenti di seguire gli studi presso l'istituto professionale o la FP vengono segnalati più frequentemente da quanti hanno ottenuto un giudizio di sufficiente all'esame conclusivo della secondaria di 1° grado e dagli allievi in difficoltà nella FP iniziale e i consigli di iscriversi alla FP nel gruppo di età 13-15 anni e nell'Italia Settentrionale.

Venendo alle *motivazioni soggettive* per cui gli allievi si iscrivono alla FP, va anzitutto osservato che esse sono molteplici e variegata in quanto nessuna di quelle elencate nel questionario ottiene ampi consensi (cfr. Tav. 3). Quelle più segnalate mettono in evidenza che la FP viene scelta per la sua funzionalità all'inserimento rapido e con successo nel mercato del lavoro: infatti, il 40% quasi (37.8%) afferma che permette di trovare un'occupazione più facilmente e intorno al 30% che dà una buona preparazione professionale (30.8%) e che impartisce un insegnamento più pratico che teorico (29.6%). Solo al quarto posto si colloca una motivazione che sottolinea le potenzialità educative generali della FP: più di un quarto (27.3%) giustifica la sua scelta, mettendo in risalto che il corso è più rispondente alle proprie doti ed esigenze, a cui si aggiunge il 16% che pensa di trovarsi bene in ambiente salesiano e l'11.8% che è interessato alla proposta formativa dei CFP del CIOFS/FP e del CNOS-FAP. Un quinto circa (19.7%) segnala le strutture e le attrezzature efficienti, appena il 6.6% la presenza di formatori qualificati e ancora di meno (2.9%) la messa in atto di processi innovativi e sperimentali. Il 10.7% era demotivato a continuare gli studi nella scuola frequentata, per cui è stato probabilmente orientato dai docenti a iscriversi nella FP (12%), mentre appena il 3.2% ha scelto la FP dietro suggerimento di un psicologo o di un Centro di orientamento. La rispondenza alle esigenze della famiglia è stata decisiva solo per il 6.7%.

Le motivazioni soggettive elencate sopra rimangono nella più gran parte *invariate* nei vari sottocampioni di intervistati. Le ragazze sottolineano in misura maggiore del totale le potenzialità formative della FP rispetto alla funzionalità a reperire facilmente un lavoro, mentre gli ultradiciassetenni evidenziano di meno le due ragioni appena menzionate, quella di trovarsi bene in ambiente salesiano (che invece

è segnalata particolarmente dai più giovani) e dell'orientamento ricevuto dai docenti, per dare più rilevanza alla demotivazione a continuare gli studi nella scuola a cui erano iscritti, ragione che invece stimola di meno i più giovani. Gli allievi dei CFP del nord indicano in percentuale superiore al totale l'orientamento da parte dei docenti/formatori e in una porzione inferiore la ragione del trovarsi bene in ambiente salesiano; gli iscritti ai CFP dell'Italia centrale attribuiscono una più grande importanza alla presenza di formatori qualificati e una minore alla validità della preparazione professionale impartita, alla rispondenza alle proprie esigenze, alle disponibilità di strutture e attrezzature efficienti, all'ambiente salesiano, alla presenza di formatori qualificati; gli allievi del sud segnalano in misura più grande la facilità nel trovare un lavoro, la validità della preparazione professionale, l'ambiente salesiano, la demotivazione a continuare gli studi nella scuola frequentata e in percentuale minore l'orientamento da parte dei docenti/formatori. Il retroterra familiare più elevato sul piano culturale si associa a una enfasi sulla demotivazione e a una minore rilevanza della facilità a trovare un lavoro e della validità della preparazione professionale.

Tav. 3 - *Motivi per cui gli allievi si iscrivono alla FP (2005-06; in totale e secondo variabili scelte; in %***)*

Motivi della scelta	TOT	Sesso		Età			Circoscrizione geografica			Titolo studio genitori	
		M	F	13-15	16-17	+17	N	C	S	*	**
1. È più facile trovare lavoro	37.8	39.5	33.8	38.9	38.8	33.2	34.8	36.1	43.8	34.0	38.8
2. Dà una buona formaz. profess.	30.8	28.6	35.6	33.2	30.6	26.8	29.3	24.7	36.6	24.8	32.4
3. Dà un insegnamento più pratico	29.6	30.6	27.9	31.9	28.4	28.3	28.9	32.5	29.0	30.3	29.4
4. Risponde alle mie esigenze	27.3	28.1	26.2	26.3	29.2	24.4	27.9	23.2	28.7	26.9	27.5
5. Vi sono attrezzature efficienti	19.7	20.7	18.0	21.2	19.4	18.0	19.2	16.5	22.4	17.6	20.3
6. Mi trovo bene in ambiente salesiano.	16.0	15.9	16.1	19.8	14.7	12.7	12.5	10.8	24.7	14.3	16.5
7. Orientato dai docenti	12.0	13.7	8.7	13.9	12.1	8.3	16.1	12.9	4.8	10.9	12.3
8. Mi interessa la proposta formativa	11.8	10.9	13.8	12.6	11.4	11.2	12.2	11.9	11.1	12.6	11.5
9. Demotivato a studiare a scuola	10.7	10.1	12.1	6.7	11.4	16.1	9.2	8.8	14.2	15.6	9.4
10. Risponde esigenze della famiglia	6.7	6.6	7.0	7.2	6.5	6.3	7.2	5.2	6.8	7.6	6.5
11. Vi sono formatori qualificati	6.6	6.6	6.8	8.3	5.4	6.8	5.5	11.3	6.0	6.7	6.6
12. Suggesto da uno psicologo	3.2	3.1	3.1	2.9	2.4	5.9	3.9	4.1	1.4	4.2	2.9
13. Vi è innovazione e sperimentazione.	2.9	2.7	3.1	2.9	2.5	3.9	2.7	4.6	2.3	3.8	2.7
14. Altro	8.5	8.6	8.2	6.7	10.1	7.3	11.5	7.7	4.0	7.0	8.4
NR	1.1	0.8	1.4	0.3	0.7	3.4	1.7	0.5	0.3	1.3	1.0

Legenda:

*=Diploma e laurea;

** =altri titoli di livello inferiore

*** = i totali di colonna possono superare il 100% dato che sono ammesse più risposte (fino a 3)

2. Valutazione del percorso formativo

Globalmente, si può dire che i *contenuti* del percorso formativo seguito rispondono in misura più che sufficiente alle attese degli allievi (cfr. Tav. 4). Anzitutto, gli argomenti sono apparsi loro almeno abbastanza importanti (M=1.70), in secondo luogo essi sono risultati pertinenti alla futura vita professionale più o meno nella stessa misura (M=1.79); al terzo posto, a poca distanza, si colloca la chiarezza dei contenuti (M=1.85). Le valutazioni crescono rispetto al dato del totale tra le ragazze, gli iscritti del I anno, chi non ha incontrato difficoltà nel suo percorso formativo, quanti non hanno mai pensato di cambiare il percorso che frequentano; l'andamento è opposto fra gli iscritti al II, III o IV anno, quanti hanno sperimentato problemi nel seguire il corso e tra coloro che hanno pensato di cambiarlo. Gli ultradiciassetenni sono più critici della funzionalità professionale e della chiarezza dei contenuti, gli allievi del CIOFS/FP apprezzano maggiormente la loro pertinenza alla futura vita professionale, gli iscritti del nord valutano di meno la loro rilevanza, quelli del centro sono più positivi riguardo alla loro chiarezza e quelli del Meridione quanto alla loro importanza.

Tav. 4 - *Gradimento degli allievi per il percorso formativo (2005-06; in totale e secondo variabili scelte; in M*)*

Aspetti del percorso	TOT	Sesso		Età			Circoscrizione geografica			Enti	
		M	F	13-15	16-17	+17	N	C	S	CNOS	CIOFS
<i>Contenuti</i>											
1. Importanza	1.70	1.73	1.64	1.69	1.71	1.68	1.75	1.66	1.63	1.71	1.67
2. Pertinenza	1.79	1.81	1.75	1.72	1.82	1.86	1.80	1.82	1.76	1.81	1.75
3. Chiarezza	1.85	1.87	1.79	1.81	1.89	1.79	1.87	1.75	1.86	1.86	1.81
<i>Metodi</i>											
1. Collaborazione	1.90	1.96	1.76	1.84	1.95	1.86	1.96	1.91	1.80	1.94	1.81
2. Consentono giuste valutazioni	1.94	1.99	1.83	1.86	1.99	1.95	2.00	1.87	1.89	1.98	1.86
3. Coinvolgimento	2.05	2.09	1.96	2.03	2.10	1.93	2.10	1.97	1.99	2.08	1.95
<i>Organizzazione</i>											
1. Attrezzature	1.67	1.66	1.70	1.61	1.68	1.79	1.65	1.56	1.78	1.66	1.71
2. Spazi/ambienti	1.80	1.80	1.81	1.66	1.87	1.88	1.76	1.72	1.92	1.78	1.87
3. Stage	1.90	1.85	2.01	1.96	1.85	1.92	1.96	1.83	2.01	1.86	1.99
4. Tempi	1.96	1.99	1.90	1.85	2.04	1.97	1.99	1.81	2.00	1.99	1.89
<i>Apprendimenti</i>											
1. Conoscenze tecnico-prof.li	1.61	1.60	1.62	1.55	1.64	1.61	1.59	1.59	1.65	1.57	1.69
2. Capacità operative	1.61	1.59	1.66	1.53	1.65	1.65	1.60	1.55	1.66	1.58	1.69
3. Conoscenze generali	1.74	1.76	1.70	1.65	1.78	1.78	1.76	1.69	1.73	1.74	1.73

Legenda:

M* = Media ponderata; i valori della media sono: 1=molto soddisfatto; 2= abbastanza; 3=poco; 4=per nulla

La valutazione dei *metodi* si colloca sulla sufficienza (cfr. Tav. 4). Questa è piena riguardo alla cooperazione tra allievi e formatori (M=1.90) e alla valutazione (M=1.94), mentre si situa appena al di sotto quanto al coinvolgimento durante le le-

zioni (M=2.05). L'apprezzamento risulta più elevato tra le ragazze, il gruppo di età 13-15 anni, gli allievi del centro-sud, gli iscritti al I anno e ai CFP del CIOFS/FP, chi non ha incontrato difficoltà nel suo percorso formativo e quanti non hanno mai pensato di cambiare il percorso che frequentano; le valutazioni presentano medie ponderate più basse del dato totale tra i maschi, il gruppo di età 16-17 anni, gli iscritti del nord, gli allievi del II, III o IV anno, quanti hanno sperimentato problemi nel seguire il corso e tra coloro che hanno pensato di cambiarlo.

L'*organizzazione* del percorso consegue una valutazione globalmente più positiva degli altri due aspetti (cfr. Tav. 4). La disponibilità di attrezzature e strumenti è apprezzata mediamente tra molto e abbastanza (M=1.67), mentre ottengono una sufficienza piena: la strutturazione di spazi e ambienti (M=1.80), l'organizzazione delle visite tecniche e dello *stage* (M=1.90) e la distribuzione dei tempi (M=1.96). La valutazione si presenta superiore al dato del totale nel gruppo di età 13-15 anni, nell'Italia Centrale, nel I anno, tra chi non ha incontrato difficoltà nel suo percorso formativo e fra quanti non hanno mai pensato di cambiare il percorso che frequentano; l'andamento opposto si riscontra nel gruppo di età 16-17 e tra gli ultra diciassetenni, nel II, III e IV anno, tra quanti hanno sperimentato problemi nel seguire il corso e tra coloro che hanno pensato di cambiarlo. I maschi sono più positivi riguardo all'organizzazione delle visite e dello *stage* e le ragazze riguardo alla distribuzione dei tempi e meno circa le visite e lo *stage*. Gli iscritti al CIOFS/FP valutano maggiormente del totale la distribuzione dei tempi e meno la strutturazione di visite e *stage* e la disponibilità di ambienti.

Sono comunque gli *apprendimenti* ad ottenere la valutazione più positiva (cfr. Tav. 4). L'acquisizione di conoscenze tecnico-professionali (M=1.61) e la formazione di capacità operative (M=1.61) sono apprezzate mediamente tra molto e abbastanza e la trasmissione di conoscenze generale si colloca a poca distanza (M=1.74). I giudizi risultano più favorevoli nel gruppo di età 13-15, nell'Italia centrale, nel I anno, chi non ha incontrato difficoltà nel suo percorso formativo e quanti non hanno mai pensato di cambiare il percorso che frequentano; le valutazioni presentano medie ponderate più basse del dato totale nel Meridione, nel II, III e IV anno, tra quanti hanno sperimentato problemi nel seguire il corso e tra coloro che hanno pensato di cambiarlo. Le ragazze sono più critiche riguardo all'acquisizione di capacità operative come anche gli allievi del CIOFS/FP.

Anche la *valutazione dei formatori* appare abbastanza positiva in quanto, a parere degli allievi, gli stili di insegnamento che sono elencati nella domanda si riscontrano generalmente almeno in una buona parte dei docenti (cfr. Tav. 5). Quasi tutti i formatori sono preparati nella materia che insegnano (M=1.63) e vanno d'accordo tra di loro (M=1.68). Buona parte di loro collabora con gli allievi nelle varie attività formative (M=1.95) e utilizza metodi di insegnamento appropriati (M=1.98). Una maggioranza assoluta consistente dialoga con gli allievi (M=2.10), insegna con chiarezza ed efficacia (M=2.13), sa dare valutazioni giuste (M=2.16), riesce a tenere la disciplina (M=2.19), coinvolge gli allievi nelle varie attività forma-

tive (M=2.21). Da ultimo una minoranza non marginale si preoccupa dei problemi degli allievi (M=2.54): veramente ci si aspettava che fossero tutti o quasi a praticare quello stile educativo se l'amorevolezza è uno dei capisaldi del Sistema Preventivo di Don Bosco.

Tav. 5 - Valutazione dei formatori da parte degli allievi (2005-06; in totale e secondo variabili scelte; in M*)

Stili di insegnamento	TOT.	Sesso		Età			Circoscrizione geografica			Enti	
		M	F	13-15	16-17	+17	N	C	S	CNOS	CIOFS
1. Sono preparati nella loro materia	1.63	1.68	1.52	1.53	1.69	1.64	1.64	1.66	1.60	1.68	1.51
2. Vanno d'accordo tra loro	1.68	1.76	1.50	1.60	1.74	1.64	1.69	1.73	1.63	1.74	1.53
3. Cooperano con gli allievi	1.95	2.05	1.73	1.86	2.02	1.92	2.03	1.91	1.84	2.04	1.75
4. Usano metodi appropriati	1.98	2.05	1.82	1.91	2.04	1.93	2.00	1.93	1.96	2.05	1.82
5. Dialogano con gli allievi	2.10	2.16	1.97	2.11	2.09	2.09	2.21	1.98	1.98	2.16	1.96
6. Insegnano con chiarezza ed efficacia	2.13	2.17	2.06	2.02	2.06	2.02	2.21	2.04	2.06	2.16	2.08
7. Danno valutazioni giuste	2.16	2.26	1.95	2.02	2.26	2.14	2.21	2.07	2.13	2.25	1.96
8. Sanno tenere la disciplina	2.19	2.29	1.99	2.07	2.24	2.24	2.27	2.24	2.02	2.27	1.99
9. Coinvolgono gli allievi	2.21	2.30	2.03	2.17	2.26	2.16	2.30	2.14	2.10	2.29	2.03
10. Si preoccupano dei problemi degli allievi	2.54	2.61	2.40	2.46	2.57	2.61	2.59	2.49	2.48	2.60	2.40

Legenda:

M* = Media ponderata; i valori della media sono: 1=tutti; 2=buona parte; 3=alcuni; 4=uno soltanto; 5=nessuno

Valutazioni *più positive* si riscontrano tra le ragazze, i più giovani (13-15 anni), i residenti al centro-sud, chi frequenta il I anno, gli allievi dei CFP CIOFS/FP, chi non ha incontrato difficoltà nel suo percorso formativo e fra quanti non hanno mai pensato di cambiare il percorso che frequentano. Al contrario, si dimostrano più critici i maschi, il gruppo di età 16-17, gli iscritti al II, III e IV anno, gli allievi dei CFP CNOS-FAP, quanti hanno sperimentato problemi nel seguire il corso e coloro che hanno pensato di cambiarlo.

I *comportamenti* degli allievi alla cui osservanza tengono principalmente i formatori sono tre: anzitutto la puntualità che viene segnalata dai due terzi quasi (65%), poi il rispetto degli ambienti e delle attrezzature evidenziato dalla metà circa (49.9%) e l'uso di un linguaggio non volgare sottolineato da una minoranza ragguardevole (40.9%) (cfr. Tav. 6). Tra il 20% e il 10% indica i seguenti: rispettare le norme di sicurezza (19%); non fumare (17.8%); non indossare un abbigliamento inadeguato (13.7%); non litigare (12.8%); aiutarsi reciprocamente (12.7%); mentre meno del 10% fa riferimento alla lealtà (9.6%) e alla partecipazione alle iniziative

religiose del CFP (7.3%). Di questa classifica preoccupa che i comportamenti corrispondenti a valori centrali del progetto educativo salesiano come appunto la frequenza delle attività religiose, la solidarietà e la lealtà ricevano, secondo la percezione degli allievi, un'attenzione così scarsa da parte dei formatori; non sembra neppure adeguata la considerazione che viene riservata al rispetto delle norme di sicurezza.

Dopo aver chiesto un giudizio sul percorso e i suoi vari aspetti, gli allievi sono chiamati a pronunciarsi sul *proprio apprendimento*. E ciò da due punti di vista: anzitutto, vengono invitati a immedesimarsi nei loro *formatori* e a immaginare come questi *valutano* globalmente il loro rendimento. Secondo gli allievi, i loro docenti si concentrano su due tipi di giudizio: il 50% quasi (49.8%) su “buono” e più di un terzo (34%) su “sufficiente”, mentre neppure il 10% (8.9%) menziona l’“ottimo” e appena il 5% parla di “insufficiente”.

Al tempo stesso, è stato chiesto agli *allievi* di *valutare* globalmente il *proprio rendimento* nel corso. Anche l’autovalutazione degli allievi si concentra sugli stessi tipi di giudizio che essi attribuivano ai loro formatori, “buono” e “sufficiente”; tuttavia cresce, anche se non di molto, la prima forma di apprezzamento dal 49.8% al 56.1%, mentre diminuisce sostanzialmente nella stessa misura la seconda dal 34% al 28.8%. Il giudizio di “ottimo” rimane intorno al 10%, pur registrando un leggero aumento da 8.9% al 10.7%, e quello di “insufficiente” scende di poco dal 5% al 3.1%.

Tav. 6 - *Comportamenti su cui i formatori insistono principalmente (2005-06; in totale e secondo variabili scelte; in %*)*

Comportamenti	TOT	Sesso		Età			Circoscrizione geografica			Enti	
		M	F	13-15	16-17	+17	N	C	S	CNOS	CIOFS
1. Puntualità	65.0	68.7	57.5	59.5	67.0	69.3	64.2	66.0	65.6	67.6	58.5
2. Rispetto degli ambienti	49.9	56.0	36.1	54.2	47.8	47.8	55.1	45.4	43.8	56.1	35.9
3. Non usare un linguaggio volgare	40.9	38.2	46.8	41.6	40.6	40.5	41.8	36.6	41.8	38.6	46.0
4. Spegner il cellulare durante le lezioni	29.1	23.9	40.6	30.0	30.8	22.9	26.5	22.2	37.2	26.6	34.8
5. Rispetto delle norme di sicurezza	19.0	24.4	7.6	19.6	19.2	17.6	22.1	16.5	15.3	24.4	6.9
6. Non fumare	17.8	14.8	24.5	17.2	18.5	17.1	14.7	16.0	23.9	15.2	23.6
7. Non indossare un abbigliamento inadeg.	13.7	8.1	25.6	12.9	13.0	17.1	11.6	19.1	14.2	9.3	23.6
8. Non litigare	12.8	13.4	11.5	13.7	13.0	10.7	8.2	17.0	18.2	12.0	14.7
9. Aiutarsi reciprocamente	12.7	12.1	13.8	11.8	13.8	11.2	15.1	9.8	10.2	11.2	11.6
10. Essere leali	9.6	9.9	9.0	8.0	11.1	8.3	8.6	9.9	13.4	10.0	8.6
11. Partecipare alle iniziative religiose	7.3	7.8	6.5	7.0	8.3	5.4	8.0	5.2	7.4	7.4	7.2
12. Altro	2.6	3.0	1.4	2.9	2.4	2.4	3.8	2.6	0.6	2.6	2.6
NR	1.2	1.2	1.4	0.8	0.5	3.9	0.7	3.6	0.9	0.6	2.6

Legenda:

* = i totali di colonna possono superare il 100% dato che sono ammesse più risposte (fino a 3)

In entrambi i casi coincidono sostanzialmente le *variabili* che fanno alzare o calare le percentuali rispetto ai dati del totale. Le valutazioni dei formatori e le autovalutazioni degli allievi aumentano tra le ragazze, al Sud, tra chi ha ottenuto un giudizio almeno di “buono” nell’esame finale della secondaria di 1° grado, tra coloro a cui era stato dato il consiglio di iscriversi ai licei o agli istituti tecnici al termine della secondaria di 1° grado, nei CFP del CIOFS/FP, tra chi non ha incontrato difficoltà nel suo percorso formativo e fra quanti non hanno mai pensato di cambiare il percorso che frequentano. Ambedue i tipi di giudizio diminuiscono tra chi ha ottenuto un giudizio solo di “sufficiente” nell’esame finale della secondaria di 1° grado, tra coloro a cui era stato dato il consiglio di iscriversi alla FP al termine della secondaria di 1° grado, fra quanti hanno sperimentato problemi nel seguire il corso e tra coloro che hanno pensato di cambiarlo.

Il 51.2% degli allievi non incontra alcuna *difficoltà nel proprio percorso formativo*, mentre l’altra metà quasi (48.4%) ha sperimentato problemi, la grande maggioranza (38.4%) solo in parte e neppure il 10% (8.8%) su tutti gli aspetti. Il disagio cresce al nord, tra coloro a cui era stato dato il consiglio di iscriversi alla FP al termine della secondaria di 1° grado e tra coloro che hanno pensato di cambiare il percorso; al contrario, l’andamento opposto si riscontra al centro e al sud, tra chi ha ottenuto un giudizio almeno di buono nell’esame finale della secondaria di 1° grado, tra coloro a cui era stato dato il consiglio di iscriversi ai licei o agli istituti tecnici al termine della secondaria di 1° grado, nei CFP del CIOFS/FP e fra quanti non hanno mai pensato di cambiare il percorso che frequentano.

Il 60% quasi (58.5%) di quanti incontrano difficoltà nel proprio percorso formativo le *attribuiscono* alle materie di studio. Il 30% circa (29.1%) chiama in causa i problemi personali, poco più di un quarto (26.3%) il metodo di studio e oltre un quinto (22.1%) il metodo di insegnamento. Tra il 20% e il 10% si collocano: la differenza di idee, mentalità e interessi con i compagni (17.1%) e con i formatori (16.3%), i problemi familiari (16.7%) e la distanza tra la casa e il Centro (13.9%), mentre si scende al di sotto del 10% con la condizione socio-economica (7.7%) e la differenza di idee, mentalità e interessi con i genitori (6.2%).

Le ragazze danno maggiore rilevanza dei maschi ai problemi personali, alla diversità di idee, mentalità e interessi rispetto ai compagni, e meno alle materie di studio e al metodo di insegnamento. Anche gli ultradiciassettenni sottolineano rispetto ai più giovani i problemi personali e in misura inferiore le materie di studio. Gli allievi dell’Italia centrale evidenziano i problemi personali e familiari in confronto ai dati del totale e mettono meno in risalto le materie e il metodo di studio. Gli allievi del CIOFS/FP pongono l’accento sui problemi personali e sottolineano in misura inferiore le materie di studio.

3. Le prospettive di futuro

Come nella sezione precedente, il discorso prevede due livelli: quello istituzionale riguardante le prospettive della FP iniziale e quello personale degli sbocchi possibili del percorso seguito. Una minoranza consistente degli allievi (41.2%) propone, come *miglioramento da apportare al corso*, un maggiore utilizzo dei laboratori (cfr. Tav. 7). A sua volta, oltre un terzo (34.6%) suggerisce un ricorso più ampio all'informatica e intorno al 30% l'avvio del IV anno, (31.9%), la preparazione accurata dello *stage* e delle visite tecniche (27.3%) e l'introduzione dei lavori di gruppo (27%). Un quinto circa propone di invitare esperti del mondo del lavoro (20.6%) e un insegnamento più rispondente ai bisogni formativi di ciascun allievo (19.7%). Intorno al 10% suggerisce di rendere le valutazioni più oggettive (11.9%), di offrire più occasioni agli allievi di verificare l'andamento della propria formazione (9.6%), di assumere professori più preparati e competenti (9.2%), mentre al di sotto del 5% si collocano miglioramenti come: dare maggiore sostegno agli allievi disabili (4.9%), coinvolgere di più le famiglie (4.3%) e facilitare l'inserimento degli immigrati (3.4%).

Tav. 7 - *Miglioramenti da apportare al corso* (2005-06; in totale e secondo variabili scelte; in %*)

Miglioramenti	TOT	Sesso		Età			Circoscrizione geografica			Enti	
		M	F	13-15	16-17	+17	N	C	S	CNOS	CIOFS
1. Utilizzare maggiormente i laboratori	41.2	46.8	29.9	43.2	40.9	38.5	44.2	37.6	38.4	45.1	32.5
2. Utilizzare di più l'informatica	34.6	37.5	27.9	34.6	34.6	34.6	36.6	26.8	35.5	37.3	28.5
3. Introdurre il IV anno	31.9	27.3	42.2	28.7	35.9	26.8	30.8	34.0	32.4	28.8	38.8
4. Preparare lo stage e le visite con cura	27.3	27.3	27.0	25.2	28.8	26.8	23.5	21.1	36.9	26.7	28.4
5. Introdurre lavori di gruppo	27.0	25.1	31.3	30.8	27.0	20.0	28.8	27.3	23.9	26.1	29.0
6. Invitare esperti	20.6	21.7	18.9	21.7	18.3	25.9	18.7	20.6	24.4	21.0	20.4
7. Insegnamento più rispondente ai bisogni formativi	19.7	18.5	22.8	17.2	20.8	21.5	19.2	21.6	19.6	19.2	21.0
8. Rendere le valutazioni più oggettive	11.9	12.4	11.3	11.8	11.1	14.6	13.7	11.3	9.4	14.6	12.4
9. Più occasioni per verificare la formaz.	9.6	8.7	11.5	10.2	8.3	11.7	10.1	11.9	7.4	8.8	11.2
10. Assumere professori più preparati	9.2	10.8	5.6	6.4	10.5	10.7	8.4	10.3	9.9	10.9	5.5
11. Dare più sostegno ai disabili	4.9	4.4	5.6	4.0	5.6	4.4	3.6	8.2	5.1	4.2	6.3
12. Coinvolgere di più le famiglie	4.3	4.6	3.9	4.6	4.9	3.4	3.8	3.6	5.7	4.6	3.7
13. Facilitare l'inserimento degli immigrati	3.4	3.9	2.0	2.1	3.4	5.4	3.9	3.6	2.3	3.6	2.9
14. Altro	5.0	5.1	4.8	5.6	5.4	2.4	5.5	2.6	5.4	4.9	5.2
NR	1.4	1.7	0.8	1.1	1.1	2.9	1.4	3.1	0.6	1.4	1.4

Legenda:

* = i totali di colonna possono superare il 100% dato che sono ammesse più risposte (fino a 3)

I maschi *sottolineano* più del totale il ricorso ai laboratori e all'informatica e meno l'avvio del IV anno, mentre le ragazze si trovano su posizione opposte e in aggiunta evidenziano l'esigenza di rendere l'insegnamento più rispondente ai bisogni formativi di ciascun allievo. I più anziani segnalano maggiormente l'invito a esperti del mondo del lavoro e in misura inferiore l'avvio del IV anno e l'introduzione dei lavori di gruppo; anche qui i più giovani manifestano orientamenti opposti. Gli allievi dell'Italia settentrionale mettono in risalto il ricorso ai laboratori e meno la preparazione accurata degli *stage* e delle visite tecniche; i giovani dell'Italia centrale condividono l'ultimo andamento segnalato e appaiono meno interessati al ricorso ai laboratori e all'informatica; gli allievi del Meridione evidenziano la preparazione accurata dello *stage* e delle visite tecniche e l'invito ad esperti del mondo del lavoro, mentre indicano in misura inferiore del totale l'introduzione dei lavori di gruppo. Gli allievi del CIOFS/FP insistono sull'avvio del IV anno e attribuiscono una rilevanza minore al ricorso ai laboratori e all'informatica.

Tav. 8 - *Esigenze formative dei giovani da soddisfare maggiormente nel proprio CFP (2005-06; in totale e secondo variabili scelte; in %*)*

Esigenze formative	TOT.	Sesso		Età			Circoscrizione geografica			Enti	
		M	F	13-15	16-17	+17	N	C	S	CNOS	CIOFS
1. Orientamento nel lavoro	46.9	48.8	43.1	44.6	48.0	44.4	46.9	47.9	46.3	47.7	45.1
2. Attività associative, sportive e ricreative	44.6	45.1	43.1	48.5	42.9	42.0	44.2	40.2	47.7	44.5	44.8
3. Orientamento negli studi	30.6	29.6	33.2	27.9	31.9	32.2	32.5	29.9	27.8	29.7	32.8
4. Formazione a vivere onestamente	26.7	28.5	22.8	25.5	29.5	21.5	24.7	20.6	33.5	28.1	23.6
5. Corsi di recupero	25.6	23.3	30.1	26.0	25.4	25.4	23.8	20.6	31.3	24.7	27.6
6. Formazione socio-politica	22.3	22.8	21.7	20.4	23.4	22.9	23.6	23.7	19.3	22.8	21.3
7. Educazione sessuale	21.6	22.5	19.7	20.4	23.0	20.0	22.3	14.9	44.1	23.0	18.4
8. Informare sui comportamenti a rischio	18.5	17.3	21.4	16.4	20.3	17.6	18.0	18.0	19.6	16.9	22.1
9. Formazione religiosa	6.7	7.0	5.9	8.0	5.8	6.8	5.1	6.7	9.4	6.6	6.9
10. Altro	2.5	2.9	1.7	2.9	2.7	1.0	2.7	2.0	2.9	2.7	2.0

Legenda:

* = i totali di colonna possono superare il 100% dato che sono ammesse più risposte (fino a 3)

La metà quasi degli allievi (46.9%) ritiene che l'*esigenza formativa* dei giovani della propria età che *dovrebbe essere maggiormente soddisfatta dal proprio CFP* consiste nell'avere informazioni e la possibilità di orientarsi circa le opportunità di proseguire gli studi e il bisogno di orientamento viene rafforzato dal 30.6% che chiede tale opportunità anche in riferimento alla prosecuzione degli studi; inoltre, una minoranza ragguardevole (44.6%) chiede più attività associative, sportive e ricreative (cfr. Tav. 8). Intorno a un quarto domanda di essere formato a vivere onestamente (26.7%) e corsi di recupero o un insegnamento adatto per coloro che sono

in difficoltà sul piano formativo (25.6%); per un quinto circa le esigenze da soddisfare maggiormente riguardano la preparazione a partecipare alla vita sociale e politica (22.3%), una formazione adeguata sulla sessualità e sui rapporti di coppia (21.6%) e una informazione sui comportamenti che possono mettere a rischio il proprio sviluppo psico-fisico (abuso di sostanze, guida pericolosa...), mentre la formazione religiosa (esercizi spirituali, incontri formativi...) viene segnalata solo dal 6.7% a significare che l'offerta attuale della FP iniziale triennale è adeguata.

I maschi *sottolineano* maggiormente rispetto alle ragazze l'orientamento al lavoro e la formazione a vivere onestamente, mentre le seconde sottolineano l'esigenza di corsi di recupero. Il bisogno di un orientamento negli studi aumenta con il crescere dell'età; al tempo stesso diminuisce la domanda di attività associative, sportive e ricreative e della formazione a vivere onestamente. Gli allievi del Centro attribuiscono minore rilevanza del totale alle esigenze di formazione alla vita onesta, di corsi di recupero e di formazione sulla sessualità e sui rapporti di coppia, mentre nel Meridione l'andamento è opposto. La domanda di una formazione alla vita onesta e sulla sessualità e i rapporti di coppia cresce passando dai CFP CNOS-FAP a quelli del CIOFS/FP, mentre l'andamento contrario si riscontra a proposito dell'esigenza di essere informati sui comportamenti che possono mettere a rischio il proprio sviluppo psico-fisico.

Il 71% degli allievi *non ha mai pensato di cambiare il corso* che frequenta, l'11.2% si è posto il problema, ma per rimanere sempre all'interno della FP, e il 13.5% ha pensato a un trasferimento dalla FP ad istituti scolastici. La percentuale di chi si trova bene nel percorso che sta seguendo aumenta, passando dai maschi alle femmine, dal nord al sud, dai giovani di origine socio-culturale bassa a quelli con un retroterra familiare più elevato, e diminuisce procedendo dal I al IV anno.

Gli allievi intervistati prevedono di godere di *opportunità* elevate: di trascorrere una vita familiare serena (M=1.93),¹ di avere dei buoni amici su cui contare (M=1.94), di godere di buona salute (M=1.98), di trovare un lavoro soddisfacente (M=2.03), di essere rispettati all'interno della propria comunità (M=2.06) e di avere una casa propria, anche se in questo caso le possibilità sono un po' meno che alte (M=2.15). Le opportunità scendono intorno ai due terzi riguardo alla possibilità di vivere dove si vuole (M=2.40) e al 60% circa quanto alla possibilità di prendersi un diploma di scuola superiore (M=2.75), mentre divengono basse, intorno al 25%, circa l'iscrizione all'università (M=3.93).

Le opportunità di una vita felice *tendono a crescere* nel gruppo di età 13-15 e degli ultradiciassetenni, fra quanti risiedono nell'Italia centrale, gli allievi con un'origine socio-culturale più elevata, chi ha ottenuto un giudizio almeno di "buono" nell'esame finale della secondaria di 1° grado, coloro a cui era stato dato il consiglio di iscriversi ai licei o agli istituti tecnici al termine della secondaria di

¹ La media ponderata presenta i seguenti valori: 1 = possibilità molto alte; 2 = alte; 3 = circa 50%; 4 = basse, 5 = molto basse.

1° grado, coloro che frequentano il I anno, chi non ha incontrato difficoltà nel suo percorso formativo e quanti non hanno mai pensato di cambiare il percorso che frequentano. L'andamento opposto si riscontra nel gruppo di età 16-17, al nord e al sud, in coloro a cui era stato dato il consiglio di iscriversi alla FP al termine della secondaria di 1° grado tra chi ha trovato problemi lungo l'attuale percorso formativo e ha pensato di cambiarlo.

4. Sintesi conclusiva

L'80% quasi degli intervistati frequenta la *FP iniziale triennale* in un percorso formativo che si svolge tutto nella FP stessa, mentre neppure il 10% segue, sempre la FP iniziale triennale, ma secondo un iter integrato tra scuola ed FP. A sua volta, più del 10% è iscritto a un percorso formativo biennale che si effettua completamente nella FP e il 2% circa a uno annuale, anch'esso totalmente nella FP.

Nel percorso formativo appena descritto, più del 40% frequenta il *I anno*; seguono il II con un terzo circa del totale degli allievi e il III con un quinto quasi (24%), mentre il IV anno non raggiunge neppure il 2% a motivo del suo avvio nel 2005-06 a conclusione del primo triennio di sperimentazione della nuova FP iniziale e a causa delle incertezze dell'ultimo anno circa il quadro politico. La superiorità quantitativa del I anno e la crescita di quasi 10 punti percentuali negli iscritti tra il I e il II attesta il *crescente consenso* che la FP iniziale triennale si sta conquistando tra le famiglie e i giovani e offre motivi validi per credere in un consolidamento della nuova offerta, a meno che ragioni ideologiche non prevalgano su quelle pedagogiche e spingano il Governo nazionale e quelli locali a interromperne lo sviluppo.

Un quarto circa degli allievi appartiene alle *comunità professionali* meccanica ed elettrica-elettronica, quasi un quinto a quella aziendale e amministrativa e il 15% circa a quella grafica e multimediale. In tutti gli altri casi la percentuale consiste in quote marginali al di sotto del 10%.

La prima ragione della scelta del percorso formativo che ci fornisce il questionario consiste in un dato oggettivo ed è offerta dal risultato degli esami di *licenza di scuola secondaria di 1° grado*. Più del 60% ha ottenuto un giudizio di "sufficiente", neppure il 30% quello di "buono" e meno del 5% quello di "distinto" o di "ottimo". Nonostante la riforma, la FP iniziale continua ad essere il sottosistema formativo per i ragazzi che non riescono a scuola.

Al termine della scuola secondaria di 1° grado i due terzi quasi avevano ricevuto il *consiglio di iscriversi* al sistema di istruzione e di formazione professionale, in parti quasi eguali tra gli istituti professionali e la FP: al momento di decidere il primo gruppo ha preferito proseguire nella FP iniziale. A un quinto circa era stato suggerito invece di frequentare i licei e gli istituti tecnici, ma essi non si sono attenuti a tale indicazione e hanno optato per la FP iniziale. I dati mettono in evi-

denza come i consigli forniti alla conclusione della secondaria di 1° grado vengono seguiti appena da un terzo dei licenziati per cui c'è da interrogarsi seriamente sulla validità dell'orientamento offerto in uno degli snodi fondamentali della carriera scolastica e formativa dei giovani in Italia.

Venendo alle *motivazioni soggettive* per cui gli allievi si iscrivono alla FP, va anzitutto osservato che esse sono molteplici e variegata in quanto nessuna di quelle elencate nel questionario ottiene ampi consensi. Quelle più segnalate mettono in evidenza che la FP viene scelta per la sua funzionalità all'inserimento rapido e con successo nel mercato del lavoro. Solo al quarto posto si colloca una motivazione che sottolinea le potenzialità educative generali della FP: più di un quarto giustifica la sua scelta, mettendo in risalto che il corso è più rispondente alle proprie doti ed esigenze.

Globalmente si può dire che i *contenuti* del percorso formativo seguito rispondono in misura più che sufficiente alle attese degli allievi. Anzitutto, gli argomenti sono apparsi loro almeno abbastanza importanti, in secondo luogo essi sono risultati pertinenti alla futura vita professionale più o meno nella stessa misura; al terzo posto, a poca distanza, si colloca la chiarezza dei contenuti.

La valutazione dei *metodi* si colloca sulla sufficienza. Questa è piena riguardo alla cooperazione tra allievi e formatori e alla valutazione, mentre si situa appena al di sotto quanto al coinvolgimento durante le lezioni.

L'*organizzazione* del percorso consegue una valutazione globalmente più positiva degli altri due aspetti. La disponibilità di attrezzature e strumenti è apprezzata mediamente tra molto e abbastanza, mentre ottengono una sufficienza piena: la strutturazione di spazi e ambienti, l'organizzazione delle visite tecniche e dello *stage* e la distribuzione dei tempi.

Sono comunque gli *apprendimenti* ad ottenere la valutazione più positiva. L'acquisizione di conoscenze tecnico-professionali e la formazione di capacità operative sono apprezzate mediamente tra "molto" e "abbastanza" e la trasmissione di conoscenze generale si colloca a poca distanza.

Anche la *valutazione dei formatori* appare abbastanza positiva in quanto a parere degli allievi gli stili di insegnamento che sono elencati nella domanda si riscontrano generalmente in una buona parte dei docenti.

Dopo aver chiesto un giudizio sul percorso e i suoi vari aspetti, gli allievi sono stati chiamati a pronunciarsi sul *proprio apprendimento*. E ciò da due punti di vista: anzitutto, vengono invitati a immedesimarsi nei loro *formatori* e a immaginare come questi *valutano* globalmente il loro rendimento. Le due modalità si concentrano sostanzialmente sugli stessi tipi di giudizio, "buono" e "sufficiente". Si tratta della percezione degli allievi e ben rappresenta l'azione di stimolo dei formatori volta a spronare verso traguardi più alti. Incrociando questo dato con i successivi si può interpretare positivamente.

Poco più del 50% degli allievi non incontra alcuna *difficoltà nel proprio percorso formativo*, mentre l'altra metà quasi ha sperimentato problemi, la grande

maggioranza solo in parte e neppure il 10% su tutti gli aspetti. Il 60% quasi di quanti trovano problemi nel proprio percorso formativo li *attribuisce* alle materie di studio, il 30% circa chiama in causa i problemi personali, poco più di un quarto il metodo di studio e oltre un quinto il metodo di insegnamento. Pertanto, nonostante i progressi compiuti e il successo crescente tra i giovani e le famiglie, la nuova FP iniziale incontra con minoranze consistenti difficoltà a portare i contenuti a livello degli allievi, a suscitare il loro interesse nei confronti delle materie insegnate, a motivarli all'apprendimento e a scoprire e a risolvere i loro problemi personali.

Gli allievi propongono, come *miglioramenti da apportare al corso*, di potenziare i metodi attivi e la didattica laboratoriale, l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e l'alternanza. Inoltre, le *esigenze formative* dei giovani della propria età che dovrebbe essere maggiormente soddisfatta dal proprio CFP consistono nell'orientamento, nella promozione delle attività associative, sportive e ricreative e nel potenziamento della educazione morale, socio-politica e sessuale.

Oltre il 70% degli allievi *non ha mai pensato di cambiare il corso* che frequenta, più del 10% si è posto il problema, ma per rimanere sempre all'interno della FP, e il 15% quasi ha pensato a un trasferimento dalla FP ad istituti scolastici. Il risultato attesta del gradimento della più gran parte degli allievi per la FP iniziale triennale; al tempo stesso va sottolineato che un 30% sperimenta motivi più o meno grandi di disagio.

Quali *opportunità di una vita felice* contribuisce a costruire la FP? Gli allievi intervistati prevedono di godere di possibilità almeno elevate: di trascorrere una vita familiare serena, di avere dei buoni amici su cui contare, di godere di buona salute, di trovare un lavoro soddisfacente, di essere rispettati all'interno della propria comunità e di avere una casa propria. Le opportunità scendono intorno ai due terzi riguardo alla possibilità di vivere dove si vuole e al 60% circa quanto alla possibilità di prendersi un diploma di scuola superiore, mentre divengono basse, intorno al 25%, circa l'iscrizione all'università.

Un'ultima osservazione va riservata ai fattori che si associano con maggiore probabilità con il *successo degli allievi* nella FP iniziale triennale. In sintesi si tratta: del livello culturale più elevato della famiglia di origine, del conseguimento di un giudizio almeno di buono nell'esame finale della secondaria di 1° grado, dell'aver ricevuto il consiglio di iscriversi ai licei o agli istituti tecnici al termine della secondaria di 1° grado, dell'assenza di difficoltà nel proprio percorso formativo e del non essere mai stato tentato di cambiare il corso che si frequenta.

Capitolo 5

Il rapporto con i genitori e gli amici

Mario BECCIU - Anna Rita COLASANTI

1. Il rapporto con i genitori

A conferma dell'andamento che si registra a livello nazionale (Rapporto EU-RISPES 2005), l'atteggiamento dei ragazzi nei confronti dei propri genitori è generalmente buono.

Tanto con il padre, quanto con la madre i rapporti sembrano essere caratterizzati prevalentemente da qualità positive, sebbene, nella relazione con l'uno e con l'altra, siano riscontrabili alcuni elementi di diversità.

In particolare, nel rapporto con il padre emergono, quali fattori dominanti, il *rispetto* (74.4%), la *fiducia* (65.5%) e la *responsabilità* (62.1%), in misura di poco maggiore nei maschi rispetto alle femmine.

Nel rapporto con la madre al primo posto vi è la *fiducia* (76.4%), seguita da *rispetto* (75.8%), *comprensione* (70.3%), *responsabilità* (67.4%), questa volta in misura di poco maggiore nelle femmine rispetto ai maschi.

Nel complesso, sia per i maschi che per le femmine, il rapporto con la madre sembra essere vissuto come più positivo rispetto al rapporto con il padre che risulta, comunque, anch'esso buono.

La variabile che maggiormente differenzia i due tipi di relazione è la *comprensione* che il 70.3% afferma di sperimentare con la madre e solo il 46.2% con il padre.

Accanto alle qualità positive, si registrano, nel rapporto con i genitori, note di problematicità, sebbene in misura decisamente minore. Tra queste la *ribellione* (30.1% con la madre, 27.1% con il padre), l'*incomprensione* (27.1% con il padre, 24.8% con la madre), l'*indifferenza* (25% con il padre, 20% con la madre), l'*incomunicabilità* (24.6% con il padre, il 18.3% con la madre). Tali note di problematicità sembrano interessare in misura leggermente maggiore la fascia di età dei figli compresa tra i 16 e i 17 anni, periodo nel quale, presumibilmente, aumentano i motivi di contrasto e di conflittualità.

Un'altra dimensione percepita come presente nel rapporto con i propri genitori è quella del supporto. Tra i comportamenti dei genitori nei confronti di situazioni problematiche che possono verificarsi, quelli che i ragazzi segnalano come maggiormente ricorrenti sono: "Cercano di aiutarmi" (53.5%), "Mi consigliano,

lasciando che poi sia io a risolvere il problema” (28%). Rimane, pertanto forte la percezione dei genitori come figure di sostegno su cui poter contare in caso di difficoltà.

Da segnalare che, sebbene la prima strategia, “Cercano di aiutarmi”, resti la più frequente, con il crescere dell’età dei figli questa sembra diminuire per lasciare più spazio alla seconda, “Mi consigliano, lasciando che poi sia io a risolvere il problema”.

Tav. 1 - *Quando hai un problema, i tuoi genitori...*

	TOT	Sesso		Età		
		M	F	13-15 anni	16-17 anni	+ 17 anni
<i>Cercano di aiutarmi</i>	53.5	56.4	47.0	60.1	51.3	47.8
<i>Mi consigliano, lasciando che poi sia io a risolvere il problema</i>	28.0	27.8	28.7	25.2	28.3	32.2

Relativamente all’area concernente la comunicazione regolativa in ambito familiare, i dati raccolti consentono di avere un’idea generale sia dei comportamenti che più spesso i genitori richiedono ai figli, sia di quelli assunti dagli uni e dagli altri in caso di trasgressione e di contrasto.

I comportamenti dei quali i genitori richiedono maggiormente l’osservanza sono

1) per i figli *maschi*:

- non fumare (37.8%),
- dire dove vai e con chi (34.8%),
- non usare sostanze stupefacenti (33.6%)
- rientrare in orari stabiliti (29.6%),
- essere sinceri con i genitori (18,9%),
- non usare espressioni volgari (17.3%);

2) per le figlie *femmine*:

- dire dove vai e con chi (46.2%)
- rientrare in orari stabiliti (43.7%),
- non fumare (24.5%),
- non usare espressioni volgari (23.4%),
- essere sinceri con i genitori (23.4%),
- non usare sostanze stupefacenti (21.7%).

In generale si nota una maggiore restrittività normativa nei confronti delle figlie femmine e nei confronti dei figli la cui età è compresa tra i 13 e i 15 anni.

Inoltre i comportamenti “dire dove vai e con chi” e “rientrare in orari stabiliti” sembrano essere maggiormente esigiti dai genitori del sud rispetto ai genitori del nord, mentre per il comportamento relativo al “non usare sostanze stupefacenti” si nota l’andamento opposto.

La partecipazione ai servizi religiosi non rientra tra i comportamenti più richiesti dai genitori. Solo il 5.4% dei ragazzi dichiara di ricevere sollecitazioni in tal senso.

Per quanto concerne l'atteggiamento dei genitori di fronte al mancato rispetto delle norme, i ragazzi riportano tra le reazioni più frequenti: "si arrabbiano" (41.9%), "mi riprendono pazientemente" (36.4%), "me lo fanno pesare" (31.3%), "non mi fanno uscire" (22.6%).

Non si registrano, a questo riguardo, particolari differenze né tra maschi e femmine, né per fasce di età. Il ricorso al provvedimento "non mi fanno uscire", sembra riguardare maggiormente i genitori del sud rispetto a quelli del centro e del nord.

Per quanto concerne l'atteggiamento dei figli nei confronti delle situazioni di contrasto che possono verificarsi con i genitori, le reazioni indicate come più frequenti sono

1) per i *maschi*:

- reagisco, poi accetto (21.8%),
- dialogo, cerco di capire (21.2%),
- mi ribello, non accetto (19.4%),
- faccio come voglio (15.5%),
- mi chiudo in me stesso (9.8%);

2) per le *femmine*:

- mi ribello, non accetto (23.7%)
- reagisco, poi accetto (23.1%),
- dialogo, cerco di capire (18.6%),
- mi chiudo in me stessa (14.6%),
- faccio come voglio (13%).

La tendenza ad una maggiore reattività e chiusura da parte delle figlie femmine potrebbe essere legata al fatto che queste, in misura maggiore rispetto ai maschi, si vedano limitate nella loro libertà e nel loro desiderio di autonomia.

Complessivamente, i dati sembrano segnalare una presenza forte e significativa dei genitori nella vita dei figli e la percezione di legami affettivi solidi e sicuri.

2. Il rapporto con gli amici

Relativamente al rapporto con i coetanei si evidenzia una sostanziale positività. La presenza degli amici nella propria vita è considerata come qualcosa di molto importante che incrementa l'esperienza di benessere e che consente di soddisfare tanto il desiderio di appartenenza, tanto quello di autonomia, entrambi più intensi in adolescenza.

Alla domanda "Che importanza ha per te il gruppo di amici", i *maschi* rispondono che:

- aiuta a passare il tempo senza annoiarsi (45.9%)
- offre l'occasione di uscire di casa (33.9%)

- offre l'occasione di fare esperienze interessanti (27.8%)
- fa sentire libero e autonomo (22.5%)
- permette di fare cose che non potresti mai fare in famiglia (22.1%)
- permette di scaricare rabbie e tensioni e offre l'occasione di dire le tue idee (20.5%)
- aiuta a crescere e a formare la personalità (19.5%)
- fa sentire sicuri e protetti e fa sentire in famiglia (12.1%).

Leggermente diverse le priorità per le *femmine*, secondo le quali il gruppo di amici è importante perché:

- aiuta a passare il tempo senza annoiarsi (40.8%)
- permette di scaricare rabbie e tensioni (36.3%)
- aiuta a crescere e a formare la personalità (31.0%)
- offre l'occasione di fare esperienze interessanti (23.9%)
- permette di fare cose che non potresti mai fare in famiglia (23.3%)
- offre l'occasione di uscire di casa (23.1%)
- offre l'occasione di dire le proprie idee (22.8%)
- fa sentire sicuri e protetti (16.1%)
- fa sentire libero e autonomo (15.5%)
- fa sentire in famiglia (15.8%).

Sembrerebbe, pertanto che per i primi, il gruppo rivesta maggiormente un significato ludico-ricreativo; per le seconde, piuttosto quello di uno spazio contenitivo dei propri vissuti e stimolante la crescita personale.

Non si notano particolari differenze per fasce di età se non per il dato che l'importanza attribuita al gruppo, in quanto realtà che consente di passare il tempo senza annoiarsi e offre l'occasione per uscire di casa, tenda a decrescere con l'età. Si passa dall'85.8% a 13-15 anni al 63.4% oltre i 17.

Per quanto concerne il "tempo trascorso con gli amici", i *maschi* rispondono che la maggior parte di esso è organizzato per:

- organizzare il fine settimana (37.3%)
 - il corteggiamento (35.8%)
 - fare qualche bravata (34.5%)
 - parlare dei propri problemi (34.1%);
- in misura minore per
- parlare di sport e di moda (22.4%)
 - andare al cinema (20.4%)
 - giocare al computer (16.5%)
 - fumarsi uno spinello (13.4%)
 - fare shopping/ascoltare musica (12.5%).

Le *femmine* affermano, invece, di dedicare molto tempo a:

- parlare dei propri problemi (69.9%)
 - fare shopping (40.3%)
 - organizzare il fine settimana (33.0%);
- in misura minore per
- corteggiamento (22.3%)
 - ascoltare musica (18.9%)
 - fare qualche bravata (17.2%)
 - parlare di sport e di moda (16.9%)
 - andare al cinema (14.6%)
 - giocare al computer (8.5%)
 - fumarsi uno spinello (5.6 %).

Si riconferma, pertanto la tendenza da parte delle ragazze a vivere il gruppo dei pari come spazio in cui sperimentare confidenza e intimità.

Volendo fare una distinzione per fasce di età e per zone di provenienza, si può osservare come comportamenti, quali: “Fare qualche bravata” e “Fumarsi uno spinello” raggiungano percentuali leggermente più elevate intorno ai 16-17 anni e nel nord e nel centro, rispetto al sud.

Tav. 2 - Il tempo trascorso con gli amici è organizzato per...

	Età			Circoscrizioni		
	13-15 anni	16-17 anni	oltre 17 anni	Nord	Centro	Sud
<i>Fare qualche bravata</i>	27.9%	32.4%	22.0%	33.9	30.9	19.9
<i>Fumarsi uno spinello</i>	8.3%	13.4%	8.8%	11.5	13.9	8.2

Un’area di indagine piuttosto interessante concerne la *capacità di affermare le proprie idee tra i pari e di resistere alla pressione di gruppo*. In particolare, gli item andavano a misurare sia la percepita capacità di farlo, sia i comportamenti messi in atto in situazioni concrete.

Esaminando le risposte date dai ragazzi, emerge nel complesso un quadro abbastanza rassicurante.

Alla domanda “Quando i tuoi amici si comportano in modo trasgressivo e ti fanno capire che per essere accettato devi fare come loro, tu cosa fai?”:

- il 39.1% risponde: “Rimango fermo nei miei principi e cerco di stabilire un dialogo per far capire loro dove sbagliano” (maschi: 35.8%; femmine: 47.0%);
- il 28.4% risponde: “Resto fedele ai miei principi e me ne vado” (maschi: 26.0%; femmine: 33.5%);
- l’11.8% risponde: “Anche se non condivido mi adeguo per non essere escluso” (maschi: 13.1%; femmine: 8.5%);

- il 10.7% risponde: “Condivido pienamente quanto fa il gruppo” (maschi: 13.3%; femmine: 5.1%).

Da notare che il 22.5% dei soggetti più esposti a subire la pressione di gruppo verso la trasgressione, è rappresentato per il 26.4% da maschi e per il 13.6% da femmine. Queste ultime sembrerebbero pertanto più capaci di assumere un comportamento indipendente rispetto ai propri pari.

In riferimento alla *capacità percepita di esprimere le proprie idee anche se non condivise e di resistere alla pressione di gruppo*, non si riscontrano invece particolari differenze tra i due sessi.

La maggior parte dei soggetti dichiara di sentirsi abbastanza/molto capace di:

- dire ciò che pensa anche quando gli altri non sono d'accordo (maschi: 84.3%; femmine: 79.5%);
- di andare contro il gruppo quando fa azioni che personalmente non si approvano (maschi: 70.1%; femmine: 74.9%);
- di resistere alla richiesta di amici di fare qualcosa di illecito o di pericoloso (maschi: 67.2%; femmine: 70.4%).

Esiste, comunque, una percentuale non trascurabile di ragazzi che non si ritiene in grado di mettere in atto tali comportamenti. In particolare, il 13.6% pensa di *non riuscire a manifestare idee diverse da quelle del gruppo quando non è d'accordo*; il 26.2% di *andare contro il gruppo in presenza di azioni non condivise*; il 29.4% di *dire di No a richieste concernenti la messa in atto di comportamenti illeciti o pericolosi*.

Prevale, ad ogni modo, una percezione protettiva del proprio gruppo di amici. Alla domanda “Se tu stessi per fare qualcosa di illecito o pericoloso per te, i tuoi amici proverebbero a fermarti?”, il 49.6% risponde: “Sì, certamente” e il 38.9%: “Sì, probabilmente”.

Tale percezione risulta confermata anche dalla risposta riguardante l'item “Cosa aiuta un giovane a non usare sostanze stupefacenti”, al terzo posto, dopo “Avere fiducia in se stessi” (61.5%) e “Avere genitori capaci di educare” (44.6%) viene indicato quale fattore protettivo “Avere amici veri e sinceri” (34.4%).

Dei ragazzi intervistati, solo il 33.6% dichiara di far parte di gruppi organizzati; di questi il 39.9% sono maschi e il 20% sono femmine. I gruppi di appartenenza variano per i due sessi. Dei maschi il 66.1% afferma di appartenere a “gruppi sportivi”, il 22.1% agli “ultras”; il 12.1% a “gruppi religiosi”, il 10.1% a “gruppi ricreativi”, il 5.5% a “gruppi di volontariato”.

Delle femmine il 45.0% dice di appartenere a “gruppi sportivi”; il 31.0% a “gruppi religiosi”, il 14.1% a “gruppi ricreativi”, il 9,9% a “gruppi di volontariato”, il 4,2% agli “ultras”.

L'appartenenza a gruppi organizzati tende comunque a decrescere con l'aumentare dell'età dei ragazzi. Si passa dal 36.5% a 13-15 anni al 27.3% dopo i 17.

Esaminando l'appartenenza a gruppi organizzati nel nord, nel centro e nel sud, si nota che, sebbene l'adesione a gruppi sportivi resti la più frequente per le tre aree geografiche, il far parte di gruppi religiosi e di volontariato è leggermente superiore nel sud, rispetto al centro e al nord.

Tav. 3 - *Appartenenza a gruppi organizzati*

	Nord	Centro	Sud
<i>Gruppi religiosi</i>	13.3	15.9	20.8
<i>Gruppi di volontariato</i>	17.6	11.6	25.7

La non elevata appartenenza a gruppi organizzati è confermata dalle risposte che i ragazzi hanno dato alla domanda “Quanti dei tuoi amici partecipano a gruppi sportivi, giovanili, svolgono attività di volontariato”, le risposte che prevalgono sono: “Alcuni/nessuno”.

Riassumendo, per quanto riguarda i rapporti con i coetanei si delinea un quadro globalmente positivo, nel quale sembrano prevalere i fattori di sostegno e protezione, rispetto ai fattori di rischio. I ragazzi vivono come importante e gratificante la relazione con i pari e la maggior parte di essi si percepisce come capace di proteggersi e di proteggere a sua volta.

Naturalmente non va sottovalutata la percentuale, seppur non elevata, di coloro che si vedono più esposti e meno resistenti alla pressione dei pari, per i quali sarebbe auspicabile un incremento di autoefficacia e assertività.

Capitolo 6

La dimensione esistenziale e valoriale

Renato MION

L'ultima area del questionario era composta da una serie di domande mirate ad analizzare il sistema di valori, le esperienze e più in generale lo stile di vita adottato da questi utenti della FP.

In particolare si è cercato di portarli ad autodefinirsi in base a quelle caratteristiche che essi considerano tipiche della propria personalità (dom. 44-45), di individuare i fattori a sostegno del proprio sistema di autostima/autoefficacia (dom. 39-41), di dichiarare cos'è che attualmente li preoccupa e quali strategie di fronteggiamento adottano per superare queste difficoltà (dom. 42-43), di "raccontarsi" in relazione ad eventuali "scappatelle" in cui potrebbero essere incappati recentemente (dom. 46-48), per terminare con una serie di quattro frasi da completare indicando i fattori che provocano maggiore disagio, le modalità di reazione agli ostacoli, i bisogni che avvertono maggiormente e lo scenario degli ideali da conseguire per sentirsi realizzati nella vita (dom. 49-52).

1. Autodefinizione della propria personalità

La personalità di questi giovani è stata analizzata attraverso un'apposita domanda che richiedeva di segnalare le caratteristiche peculiari rispetto ad una serie di 17 attributi tra loro contrapposti. Se considerate nell'andamento d'insieme, le risposte possono essere così suddivise (Tav. 1):

- a) vengono segnalate maggiormente caratteristiche che fanno capo al sistema di *autoefficacia*, ossia circa l'80% degli intervistati si considera una persona attiva (79.6%), responsabile (78.7%) e motivata (76.7%);
- b) seguono, attorno al 70%, altre caratteristiche di personalità che invece fanno riferimento al sistema di *autostima*: persona che ha stima di sé (75.3%), realizzata (73.8%), con molti ideali (71.3%) e capace di accettare chi è diverso da sé (71.2%);
- c) a completamento di queste due dimensioni vengono segnalati, nel 50-70% dei casi, attributi di persona gioiosa (75.7%), altruista (67.4%), ottimista (66.8%), sicura (65.2%), autonoma (64.5%), non violenta (61.2%).

Tav. 1 - Caratteristiche della personalità degli allieve/le (in %)

	M1	F1	T1	T2	F2	M2	
ha stima di sé	78.4	69.0	75.3	16.5	24.5	13.0	non ha stima di sé
pessimista	21.1	30.1	23.8	66.8	61.4	69.4	ottimista
altruista	65.5	71.8	67.4	18.9	16.3	20.2	egocentrica
irresponsabile	14.2	8.2	12.2	78.7	85.9	75.4	responsabile
irreprensibile	38.0	41.1	38.9	43.6	42.0	44.5	trasgressiva
aggressiva	26.1	34.9	28.8	61.2	56.3	63.7	non violenta
attiva	79.1	81.4	79.6	11.0	10.4	11.2	passiva
ribelle	45.4	49.9	46.5	43.1	41.1	44.0	docile
autonoma	65.7	62.5	64.5	24.1	27.0	22.8	dipendente
senza ideali	16.9	14.6	16.3	71.3	73.5	70.5	piena di ideali
motivata	76.1	78.3	76.7	10.6	10.5	10.8	demotivata
insicura	21.1	37.2	26.0	65.2	56.9	69.2	sicura
realizzata	75.6	70.4	73.8	13.9	17.2	12.4	fallita
introversa	32.0	29.9	31.3	51.2	55.5	49.4	estroversa
gioiosa	75.9	75.5	75.7	14.4	17.2	13.3	triste
gregaria	37.8	43.4	39.4	44.5	40.0	46.6	leader
accetta il "diverso"	66.6	81.7	71.2	17.8	8.7	21.8	non accetta il "diverso"

Legenda: T = totale; M = maschi; F = femmine

N.B.

Il dato va letto sommando in ogni riga i due totali (T1+T2=100%); es.: "ha stima di sé" = 7 5.3% + 16.5% = "non ha stima di sé"; la quota mancante per raggiungere il 100% va attribuita alle non risposte; questa lettura vale anche per maschi (M1+M2) e femmine (F1+F2).

Di conseguenza le connotazioni da considerarsi prettamente negative e che fanno capo alla dimensione opposta delle precedenti caratteristiche attribuitesi da una netta maggioranza vanno reperite nella quota residua, rapportabile al 20-30% del campione. Nei confronti di altre caratteristiche gli utenti si sono divisi in percentuali abbastanza simili, come il ritenersi in parte ribelli e in parte docili (46.5 e 43.1%, rispettivamente), trasgressivi o irreprensibili (43.6 e 38.9%), introversi o estroversi (31.3 e 51.2%), gregari o leader (39.4 e 44.5%). In pratica è soprattutto in quest'ultima serie di caratteristiche che vengono enucleati gli aspetti negativi della propria personalità, che tuttavia fanno capo per lo più ad atteggiamenti inclini alla ribellione e alla trasgressività.

Addentrando tra i dati disaggregati è possibile caratterizzare meglio il campione a seconda delle variabili di volta in volta prese in considerazione:

- nel confronto maschi/femmine, i primi si sentono più realizzati, sicuri e ottimisti, manifestano una maggiore stima di sé e ammettono di esercitare una certa *leadership*; viceversa le femmine si caratterizzano per essere più motivate, responsabili, altruiste, estroverse e capaci di accettare chi è diverso, ma al tempo stesso segnalano anche una certa tendenza alla ribellione; va aggiunto poi che queste stesse caratteristiche si riscontrano, ovviamente, nel mettere a confronto i dati degli utenti del CNOS-FAP con quelli del CIOFS/FP;
- la divisione per età porta ad attribuire ai maggiorenni più responsabilità e *leadership*, mentre le fasce più giovani si caratterizzano per l'ottimismo e la stima di sé;

- a possedere caratteristiche di forte idealità, ottimismo, responsabilità e irreprensibilità sono soprattutto gli allievi/e delle Regioni centro-meridionali, mentre quelli del nord, se si prescinde da un maggior grado di autonomia, manifestano in altrettanta misura la tendenza alla ribellione ed alla trasgressività;
- infine gli utenti dei corsi triennali nella FP spiccano per il fatto di non trovare difficoltà nell'attuale percorso formativo, per non aver nessuna intenzione di cambiare indirizzo di studi e per aver segnalato, rispetto alle rispettive controparti, un po' tutte le caratteristiche positive emerse in questa domanda.

A completamento dell'analisi è stata fatta ai giovani la richiesta di posizionarsi in rapporto al proprio vissuto religioso; richiesta che, avendo a che fare con Enti di ispirazione cristiana, non poteva certo mancare in questa inchiesta (Tav. 2).

Dalla Tav. 2 si evince che circa tre giovani su quattro dichiarano di essere "credenti" ma non tutti risultano in altrettanta misura "praticanti"; la fede religiosa espressa anche attraverso la pratica riguarda infatti uno su quattro del campione (25%); la quota maggioritaria, composta da quasi la metà degli intervistati, pur dichiarandosi credente, afferma di non praticare la religione (48%); il rimanente 27% riguarda minoranze che affermano di essere o indifferenti verso la religione (9.6%) o niente affatto credenti (8%), oppure in fase di ricerca di una fede religiosa (6.3%).

Scendendo tra i dati disaggregati troviamo che a distinguersi per una pratica coerente con le proprie credenze sono soprattutto le femmine, la fascia dei più piccoli ed i residenti nelle Regioni del sud; mentre a dichiararsi non credenti o indifferenti verso la religione sono soprattutto i maschi, l'età più avanzata, chi presenta un percorso scolastico-formativo problematico e chi frequenta altri corsi rispetto ai triennali nella FP.

Tav. 2 - *Ti consideri...* (in %)

	Sesso		Età			Circoscrizioni			Ente		Bocciato		Frequenta		Difficoltà		Cambio?		
	M	F	13-15	16-17	+18	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS	NO	SI	Triennali	Altro	SI	NO	NO	SI	
TOT																			
1	23.1	29.0	32.7	21.7	19.5	22.1	22.2	31.3	24.0	27.0	31.0	19.0	25.8	21.7	24.6	25.3	26.7	20.8	
2	47.9	48.7	44.5	49.6	49.8	47.3	43.8	51.4	48.0	48.0	45.0	51.2	49.2	43.4	46.5	49.2	48.4	47.1	
3	29.0	22.3	22.8	28.6	30.7	30.7	34.0	17.3	28.0	25.0	24.0	29.9	24.9	34.8	28.9	25.5	24.9	32.1	

Legenda:

1 = credente e praticante della religione a cui appartiene

2 = credente non praticante

3 = altro (ateo, in ricerca...)

2. Il sistema di autostima/autoefficacia

A questo punto si può fare una prima verifica circa il possesso delle qualità che gli utenti si sono auto-attribuite misurandole in rapporto ad alcuni parametri comportamentali di autoefficacia e di realizzazione di sé presenti in altre domande di quest'area. Attraverso una prima domanda si è cercato di sapere di che cosa sono capaci questi giovani di fronte ai problemi/difficoltà che si incontrano nella vita relazionale, in particolare là dove l'influenza degli amici a questa età gioca un ruolo determinante.

A questo riguardo, la Tav. 3 permette di verificare che:

- ci tengono “*molto*” a dire ciò che pensano anche quando sono in disaccordo con i compagni (M=1.71; le femmine, i più grandi), a fronte di ingiustizie sanno difendere i propri diritti (M=1.77; il CIOFS/FP) e in pratica si sentono in grado di realizzare ciò che vogliono dalla vita (M=1.87; i maschi, chi non è stato mai bocciato e chi dichiara di non avere difficoltà nell'attuale corso di studi);
- così pure sanno “*abbastanza*” cavarsela da soli nelle difficoltà (M=2.01; i più grandi, chi è stato bocciato), sostengono di saper andare anche contro gli amici quando non si comportano bene (M=2.05; le femmine) e di saper resistere quando chiedono di fare cose pericolose o illecite (M=2.09; le femmine).

In pratica quindi sono emerse risposte abbastanza coerenti, in base al fatto che sono state segnalate ancora una volta qualità mirate a salvaguardare e a far rispettare la propria identità ed eticità anche nei confronti di coloro, gli amici e/o il gruppo dei pari, che in questo particolare momento di crescita della personalità sono in grado di esercitare un ruolo primario nella costruzione dell'identità, come anche di attivare meccanismi di omologazione o di spostamento su altri delle proprie responsabilità. Di conseguenza si potrebbe sostenere che il sistema valoriale di questi utenti sembrerebbe fare presa su un substrato educativo abbastanza solido, prodotto di una socializzazione primaria fortemente radicata sui valori.

A questa prima serie di affermazioni ne ha fatto seguito un'altra, mirata anch'essa ad offrire un'immagine della propria efficienza e capacità. Da cui è emerso che:

- coerentemente a quanto è stato ammesso in precedenza, almeno i due terzi degli allievi/e sostengono di essere in grado di risolvere la maggior parte dei problemi se ci si mettono d'impegno (M=3.05), anche quando essi risultano particolarmente difficili (M=2.87), e di voler raggiungere i propri obiettivi (M=2.89);
- tutto ciò è reso possibile dal fatto che di fronte ad un problema sanno di poter trovare il modo migliore per raggiungere una soluzione e/o di ottenere ciò che vogliono (M=2.85), grazie alle risorse di cui dispongono (M=2.81) e facendo leva su alcune strategie efficaci quali la fiducia in se stessi (M=2.74) e la calma (M=); ciò permette infatti di sentirsi in grado di gestire qualsiasi situazione possa capitare loro (M=2.64).

È interessante osservare come in tutta questa serie di affermazioni è la variabile di genere a caratterizzare la presenza all'interno del campione di un diverso atteggiamento: le femmine e, di rimando il CIOFS/FP, si distinguono per far leva soprattutto sulla volontà di impegnarsi a risolvere il punto/momento-problema; mentre i maschi, dal canto loro, poggiano la propria sicurezza nella capacità di saper trovare prima o poi il modo di risolvere la situazione e/o di ottenere ciò che vogliono. In entrambi i casi appare tuttavia evidente la grinta nel fronteggiare il problema e la voglia di battersi per la riuscita.

Trattandosi di un campione con un'età nel pieno della "turbolenza" della crescita evolutiva e appartenente per di più a strati sociali per diversi aspetti svantaggiati (dal punto di vista professionale, culturale, economico, socio-relazionale...), si poteva ipotizzare che l'insieme di tutti questi elementi avrebbe potuto esercitare un peso negativo non indifferente sul loro sistema di significato esistenziale. Da qui anche la domanda su una serie di sensazioni e/o di "momenti neri" che potrebbero aver provato lungo la quotidianità degli eventi sperimentati.

Come appare evidente dall'andamento d'insieme dei dati presenti nella Tav. 4, la media generale attesta che le varie sensazioni elencate nella domanda sono state avvertite/provate tra "qualche volta" e "mai", a seconda dei casi:

- la "voglia di farla finita" è ovviamente la sensazione che una netta maggioranza ha ammesso di non aver avuto mai (61.6%; M=2.50); così pure sensazioni poco o per niente avvertite sono quelle di "sentirsi un fallito" (M=2.45), di "non essere amati" (M=2.42) o di sentirsi soli, "senza nessuno vicino" (M=2.33);
- ciò che invece la metà circa di questi allievi/e ha effettivamente provato "qualche volta" è la percezione di non avere di fronte a sé un futuro roseo/promettente (M=2.21), di dubitare delle proprie capacità (M=2.22), di non avere fiducia in nessuno (M=2.29) e di essere incapaci a prendere una decisione (M=2.31).

Vengono a manifestarsi quindi fattori predittivi di disagio/rischio che, per effetto cumulativo e talora moltiplicativo, vanno ad inficiare quella parte del campione già provata/condizionata da altri svantaggi, quali l'estrazione da famiglie meno abbienti, le pregresse difficoltà incontrate lungo il percorso scolastico e quelle che continuano ad avere anche adesso, motivo per cui si è più inclini a cambiare l'attuale corso di studi, il non essere sufficientemente sostenuti da una fede religiosa.

Scendendo ancor più nei particolari troviamo che la componente femminile appare leggermente più esposta dei maschi a queste sensazioni, probabilmente in forza della maggiore sensibilità di cui è dotata, a cui si unisce anche l'età di mezzo (16-17 anni), sulla quale in questo caso influisce maggiormente il fatto di essere nel pieno della crescita evolutiva, ossia là dove l'esposizione alle "turbolenze" si fa sempre più forte, soprattutto a motivo della immediata richiesta di dover affrontare scelte decisive o comunque impegnative unitamente al conseguente bisogno di "orientamento" e di sostegno.

Tav. 3 - *Ti ritieni una persona capace di...* (in M, in graduatoria)

	TOT	SESSO		ETÀ			CIRCOSCRIZIONI			ENTE		BOCCIATO		FREQUENTA		DIFFICOLTÀ		CAMBIO?	
		M	F	13-15	16-17	+18	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS	NO	SI	Triennali	Altro	SI	NO	NO	SI
4	1.71	1.71	1.69	1.79	1.70	1.60	1.73	1.57	1.76	1.69	1.75	1.77	1.65	1.74	1.62	1.74	1.68	1.70	1.73
3	1.77	1.77	1.76	1.78	1.76	1.75	1.76	1.61	1.86	1.79	1.72	1.77	1.76	1.77	1.75	1.83	1.72	1.77	1.75
1	1.87	1.85	1.90	1.86	1.86	1.91	1.91	1.76	1.85	1.85	1.91	1.84	1.89	1.87	1.87	1.94	1.80	1.85	1.91
2	2.01	1.98	2.07	2.08	1.99	1.90	1.99	1.91	2.08	1.99	2.05	2.03	1.99	2.03	1.92	2.07	1.95	2.01	2.01
5	2.05	2.08	1.99	2.17	2.01	1.96	2.06	1.92	2.12	2.06	2.05	2.09	2.01	2.06	2.02	2.08	2.02	2.06	2.04
6	2.09	2.11	2.04	2.20	2.09	1.88	2.06	1.96	2.21	2.11	2.05	2.13	2.05	2.11	2.03	2.11	2.07	2.08	2.11

Legenda:

Valutazione: molto=1; abbastanza=2; poco=3; per nulla=4

1=realizzare quello che vuoi dalla vita

3=difendere i tuoi diritti quando subisci ingiustizie

5=andare contro i tuoi amici quando fanno delle azioni che non approvi

2=cavartela da solo nelle difficoltà

4=dire quello che pensi ai tuoi compagni anche quando non sono d'accordo con te

6=resistere alle richieste di amici di fare qualcosa di illecito o di pericoloso

Tav. 4 - *Sensazioni provate più frequentemente* (in M, in graduatoria)

	TOT	SESSO		ETÀ			CIRCOSCRIZIONI			ENTE		BOCCIATO		FREQUENTA		DIFFICOLTÀ		CAMBIO?	
		M	F	13-15	16-17	+18	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS/FP	NO	SI	Triennali	Altro	SI	NO	NO	SI
1	2.21	2.27	2.06	2.26	2.17	2.21	2.27	2.25	2.08	2.25	2.10	2.23	2.19	2.21	2.17	2.08	2.32	2.26	2.06
4	2.22	2.28	2.08	2.22	2.19	2.26	2.21	2.33	2.16	2.25	2.15	2.24	2.19	2.23	2.18	2.11	2.31	2.24	2.14
5	2.29	2.35	2.17	2.39	2.24	2.25	2.35	2.31	2.18	2.34	2.19	2.34	2.24	2.29	2.30	2.25	2.33	2.31	2.25
7	2.31	2.36	2.21	2.30	2.31	2.34	2.29	2.39	2.31	2.34	2.25	2.30	2.32	2.31	2.32	2.23	2.38	2.32	2.28
3	2.33	2.42	2.13	2.37	2.32	2.27	2.32	2.38	2.32	2.38	2.22	2.32	2.34	2.34	2.29	2.23	2.42	2.37	2.22
6	2.42	2.49	2.26	2.42	2.39	2.46	2.42	2.50	2.36	2.45	2.33	2.40	2.43	2.41	2.44	2.35	2.48	2.45	2.32
2	2.45	2.52	2.30	2.50	2.41	2.45	2.45	2.49	2.42	2.48	2.37	2.46	2.44	2.46	2.42	2.33	2.55	2.50	2.32
8	2.50	2.60	2.28	2.51	2.49	2.51	2.51	2.57	2.46	2.55	2.38	2.51	2.49	2.50	2.49	2.42	2.57	2.53	2.42

Legenda:

Valutazione: spesso=1; qualche volta=2; mai=3

1=sentirti senza speranza per il futuro

3=sentirti solo, senza nessuno vicino

5=non avere fiducia in nessuno

2=sentirti un buono a nulla, un fallito nella vita

4=dubitare delle tue capacità

6=non sentirti amato da nessuno

3. Il sottofondo di preoccupazioni e le strategie di fronteggiamento

Ed è proprio in considerazione del possibile concentrarsi di eventi negativi e/o di “turbolenze” adolescenziali che sono state introdotte di seguito alcune domande circoscritte al mondo delle preoccupazioni, che in questo particolare momento della vita vengono maggiormente avvertite, e alle strategie adottate per fronteggiarle.

In primo luogo occorre far notare che nei confronti dell’ampio e variegato elenco di preoccupazioni presente nell’apposita domanda le segnalazioni emerse appaiono alquanto contenute, dal momento che le preoccupazioni più avvertite arrivano ad interessare appena un quarto degli intervistati. Passando in rassegna i dati, troviamo che:

- a) quelle avvertite appunto da circa un quarto del campione fanno capo a ragioni di realizzazione di sé dal punto di vista professionale e più in generale dei propri sogni (il sud), all’incertezza del “che fare in futuro” (particolarmente avvertita dai maschi, dai minorenni e da chi incontra attualmente difficoltà negli studi); preoccupazioni che però sono state almeno in parte ridimensionate dal fatto che quasi tutti ammettono poi di avere ideali per cui vale la pena vivere;
- b) seguono (attorno a un quinto del campione) preoccupazioni centrate su fattori di ordine affettivo-relazionale, più precisamente circoscritti alle dinamiche familiari (le femmine e chi non vive con i genitori) e alla mancanza di “amici veri” (le femmine, i più piccoli, il sud);
- c) è un dato assai significativo che a questa età la paura della morte venga collocata ai primi posti, pressoché nella stessa misura dei fattori precedentemente menzionati (ancora le femmine, i più piccoli, il sud), in concomitanza con altri fattori quali la violenza presente nella società (mafia, criminalità, terrorismo... - il sud) e la disonestà della gente (il sud).

Viceversa non trovano conferma se non da parte di una netta minoranza (attorno o al di sotto del 10%) preoccupazioni circa le difficoltà incontrate nel corso frequentato attualmente, il non sentirsi sufficientemente preparati a trovare lavoro, i problemi di ordine economico e la convivenza con le diverse etnie di immigrati; anche la diffusione della droga e l’inquinamento ambientale non sembrano riguardare troppo da vicino questi giovani (a parte i più piccoli e quelli del sud).

Passando ad analizzare le diverse/possibili strategie adottate per fronteggiare le difficoltà incontrate, i dati della Tav. 5 stanno ad indicare che mediamente vengono utilizzate un po’ tutte quelle riportate nella domanda, con l’unica differenza che ad alcune si ricorre più frequentemente che ad altre. In questo modo è possibile operare una suddivisione di massima tra le strategie utilizzate “abbastanza spesso”, quelle utilizzate più o meno frequentemente e quelle “poco” utilizzate.

- a) Le strategie a cui si fa ricorso “*abbastanza spesso*” o comunque “*frequentemente*” vanno individuate tra quelle che hanno riportato le medie più vicine al 3.00 e nell’insieme rispondono a quattro modalità di attivarsi per fronteggiare il problema, ossia impegno, rilassamento, relazionalità e carattere della persona:
- l’*impegnarsi a fondo per risolvere il problema e lavorare alla sua soluzione nel migliore dei modi* sono strategie che oltre ad aver fatto registrare le medie tra le più elevate (M=2.93 e 2.83, rispettivamente) risultano pienamente coerenti con quanto è stato ammesso in una precedente domanda dove la maggior parte degli allievi/e sosteneva di essere in grado di risolvere i propri problemi qualora si fossero messi d’impegno e che, sempre per coerenza, trovano sostegno in particolare tra le fila della componente femminile, quindi nel CIOFS/FP, tra i maggiorenni e nelle Regioni del sud;
 - una ulteriore strategia che ha riscosso il consenso di oltre i due terzi del campione consiste nel cercare di *rilassarsi* mediante la musica, la lettura, la TV o altro di simile (M=2.84), utilizzata anch’essa soprattutto dalle ragazze e variabili concomitanti;
 - a queste prime e pressappoco nella stessa misura delle precedenti viene aggiunta anche la strategia “*relazionale*”, dove in pratica per affrontare il problema si ricorre al sostegno agli *amici intimi* (M=2.81) o si cerca di *migliorare la propria relazione con gli altri* (M=2.65) o comunque si chiede aiuto o se ne parla con altre persone (M=2.56); si tratta soprattutto di coloro che manifestano attualmente difficoltà negli studi e/o che le hanno provate anche in passato a causa degli insuccessi riportati;
 - infine tra le strategie a cui si ricorre abbastanza frequentemente ve ne sono alcune che potremmo definire di tipo “*caratteriale*” e che appartengono a due distinte modalità di risolvere il problema, a seconda appunto del carattere di chi le adotta: con una prima ci si limita ad affrontare il problema *preoccupandosi* (M=2.72), mentre con l’altra si cerca all’opposto di *guardare al lato positivo delle cose* (M=2.65) oppure *si spera che le cose vadano in meglio* (M=2.56); tra la prima e le altre due a fare la differenza gioca soprattutto l’età in quanto la preoccupazione è segnalata maggiormente dai più grandi e viceversa l’ottimismo è presente soprattutto nella generazione dei più piccoli.
- b) Le strategie utilizzate meno “*frequentemente*” o “*poco*” (con una media tra 2.50 e 2.00) appartengono ad altre quattro categorie, di cui alcune ancora di tipo relazionale ma che, diversamente da quelle analizzate in precedenza, si caratterizzano per ricorrere a metodologie più qualificate, mentre altre si mettono in evidenza per la ricerca di soluzioni originali, anche se non sempre possono risultare le più opportune:
- tra queste ultime quella maggiormente segnalata è il ricorso all’*attività fisica per tenersi in forma* (M=2.43), dove chiaramente spiccano i maschi ed i più giovani;

- viene al seguito la ricerca di *conforto e sostegno morale nella religione* (M=2.36), soluzione tipica della componente femminile e in particolare di chi si dichiara credente e praticante, ma alla quale fa ancora da sfondo l'età più giovane e il sud;
 - purtroppo non manca anche chi è portato ad adottare una posizione autolesiva *rinchiudendosi in se stesso* (M=2.21), oppure *aggredendosi e dandosi addosso attribuendo a sé tutta la colpa* (M=2.05); soluzioni adottate entrambe da chi appartiene già in partenza e per diversi aspetti ad una condizione di "debolezza" nella personalità e di svantaggio (scolastico-formativo, familiare, di genere...);
 - mentre la dimensione relazionale in questi casi va individuata in una equilibrata posizione di ricerca del *confronto con chi ha lo stesso problema* (M=2.21) e nell'*esporre la problematica a persone qualificate/esperte* (M=2.15); soluzioni a cui invece fa ricorso quella parte del campione che appare meno toccata da condizioni di svantaggio e di conseguenza anche più favorita nel valutare con maggiore equilibrio/distacco quelle modalità che possono sembrare loro più appropriate nell'affrontare le difficoltà.
- c) Le strategie utilizzate "poco" o quasi "per niente" (con una media al di sotto del 2.00) sono essenzialmente tre e fanno tutte capo ad un atteggiamento di "ritiro/fuga" dal problema e/o di non presa di contatto con lo stesso; e comunque la più grave, "stordirsi" (mangiando, fumando, ricorrendo all'alcol e ad altre sostanze stupefacenti) è anche la meno segnalata (M=1.69); tuttavia non è meno rischiosa quella posizione "passiva" che porta a *far finta che il problema non esiste* (M=1.94) o comunque *non si fa o non si può fare nulla* per affrontarlo (M=1.85). In tutti e tre questi casi è ancora la parte del campione gravata da difficoltà scolastico-formative e da altri svantaggi che appare più portata ad assumere tali atteggiamenti, a cui fa da sfondo una parte della componente maschile e dei più giovani.

Le modalità di ricorso alle differenti strategie di fronteggiamento portano a sostenere che una netta maggioranza di questi giovani appare già sufficientemente attrezzata delle strategie necessarie per fronteggiare le difficoltà proprie dell'entrata nella vita attiva e per dare loro adeguata soluzione; quasi nessuno fugge o evita di confrontarsi con il problema, semmai può succedere che non sempre si scelga la soluzione migliore, ma in questi casi saranno le esperienze della vita a suggerire quella più adatta.

Ciò che nell'inchiesta importava rilevare era la presenza o meno di questa "grinta" anche tra gli allievi/e della FP nei cui confronti, come con i coetanei dell'istruzione scolastica, la vita non si è dimostrata altrettanto generosa. Effettivamente un buon quoziente di grinta è emerso a più riprese dai dati, dimostrando al fondo della loro personalità la presenza di un substrato di autostima/autoefficacia fatto di volontà di realizzazione di sé, di impegno, di voglia di riuscita, di un bagaglio di valori etici e religiosi.

In tutto questo la componente femminile sembra sopravanzare i coetanei maschi per impegno e grinta; dal canto suo l'ampia fascia d'età degli intervistati chiaramente porta a percepire la differenza tra chi ancora deve percorrere alcune tappe del processo evolutivo (e quindi chi deve fare ancora esperienze decisive per la crescita della propria personalità), da chi invece ha percorso ormai quasi tutte queste tappe e quindi ha maturato un'esperienza che lo porterà ad affrontare con maggiore capacità/competenza l'imminente entrata nella vita attiva.

Ma non tutti gli intervistati possiedono queste doti. Una parte degli stessi, minoritaria, appare ancora "intrappolata" nelle maglie di una rete di problematiche di varia entità da cui stenta a uscire, nonostante siano attentamente seguiti da formatori ed educatori. Si tratta di quei giovani che hanno dichiarato uno stato di fuga e di passività di fronte ai problemi della loro età. Costoro, come evidenziato in più punti dell'inchiesta, si caratterizzano per una bassa condizione socio-economica e culturale della famiglia e per una pregressa esperienza fallimentare in ambito scolastico. Chiaramente anche la loro risposta alle problematiche con cui sono chiamati a confrontarsi non può essere la stessa dei coetanei più avvantaggiati, di conseguenza essi vanno considerati nelle loro relative potenzialità, per quel poco che nonostante tutto riescono a dare, nella speranza che ciò contribuisca ad uscire prima o poi dall'*impasse* in cui si trovano attualmente.

In questi casi, infatti, non rimane altro che "seminare" e aspettare "con pazienza" che gli eventi portino a maturazione una serie di fattori "protettivi" (sostegno della famiglia e dei formatori, successo nel conseguimento di una qualifica...), in grado di cambiare direzione all'attuale traiettoria della loro vita, più facilmente esposta a condizioni di rischio.

Tav. 5 - Strategie di fronteggiamento delle difficoltà (in M, in graduatoria)

	TOT	Sesso		Età			Circoscrizioni			Ente			Bocciato			Frequenta			Difficoltà			Cambio?		
		M	F	13-15	16-17	+18	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS	NO	SI	Altro	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
3	2.93	2.89	3.01	2.90	2.91	3.03	2.88	2.93	3.01	2.89	3.02	2.98	2.88	2.95	2.83	2.83	3.02	2.82	2.83	2.95	2.83	3.02	2.98	2.82
17	2.84	2.75	3.02	2.88	2.79	2.88	2.83	2.85	2.84	2.76	3.02	2.86	2.80	2.84	2.83	2.84	2.92	2.82	2.88	2.78	2.88	2.78	2.85	2.86
2	2.83	2.81	2.89	2.76	2.83	2.96	2.82	2.87	2.83	2.79	2.92	2.82	2.84	2.82	2.88	2.78	2.89	2.82	2.82	2.82	2.88	2.78	2.88	2.85
5	2.81	2.73	2.97	2.79	2.83	2.78	2.77	2.96	2.78	2.77	2.89	2.82	2.79	2.82	2.75	2.86	2.82	2.79	2.82	2.75	2.86	2.76	2.81	2.79
4	2.72	2.65	2.87	2.63	2.72	2.86	2.69	2.74	2.74	2.65	2.86	2.70	2.74	2.72	2.69	2.77	2.66	2.70	2.72	2.69	2.77	2.67	2.71	2.73
9	2.65	2.63	2.67	2.76	2.57	2.63	2.65	2.56	2.68	2.64	2.66	2.68	2.60	2.65	2.62	2.66	2.66	2.60	2.65	2.62	2.66	2.63	2.65	2.63
15	2.65	2.69	2.57	2.69	2.62	2.64	2.58	2.73	2.71	2.65	2.65	2.68	2.61	2.66	2.60	2.61	2.65	2.68	2.61	2.66	2.61	2.68	2.67	2.58
1	2.56	2.52	2.66	2.54	2.58	2.54	2.56	2.67	2.51	2.50	2.70	2.59	2.54	2.56	2.56	2.54	2.70	2.59	2.54	2.56	2.54	2.58	2.58	2.53
6	2.56	2.50	2.69	2.62	2.54	2.51	2.52	2.53	2.64	2.53	2.62	2.61	2.51	2.58	2.49	2.62	2.51	2.58	2.49	2.62	2.51	2.55	2.55	2.58
18	2.43	2.54	2.19	2.50	2.41	2.33	2.47	2.47	2.33	2.47	2.33	2.46	2.40	2.41	2.49	2.40	2.46	2.40	2.41	2.49	2.40	2.45	2.43	2.43
14	2.36	2.28	2.52	2.43	2.31	2.38	2.21	2.35	2.61	2.33	2.45	2.45	2.27	2.36	2.35	2.33	2.45	2.45	2.27	2.36	2.35	2.39	2.39	2.28
7	2.21	2.21	2.23	2.27	2.20	2.14	2.17	2.27	2.25	2.20	2.24	2.27	2.16	2.23	2.13	2.25	2.24	2.27	2.16	2.23	2.13	2.18	2.21	2.22
13	2.21	2.15	2.36	2.20	2.23	2.18	2.19	2.16	2.27	2.20	2.24	2.21	2.21	2.24	2.10	2.29	2.24	2.21	2.21	2.24	2.10	2.14	2.21	2.21
16	2.15	2.14	2.17	2.19	2.11	2.18	2.08	2.31	2.18	2.09	2.28	2.18	2.12	2.14	2.19	2.11	2.18	2.12	2.14	2.19	2.11	2.18	2.20	2.03
12	2.05	2.03	2.10	2.12	2.05	1.93	2.04	2.03	2.08	2.03	2.10	2.08	2.03	2.07	1.99	2.15	2.10	2.08	2.03	2.07	1.99	1.97	2.02	2.11
11	1.94	2.00	1.82	2.02	1.94	1.79	1.95	1.90	1.94	1.97	1.87	1.96	1.93	1.98	1.98	1.97	1.87	1.96	1.93	1.98	1.97	1.92	1.90	2.03
10	1.85	1.89	1.77	1.92	1.84	1.76	1.84	1.88	1.86	1.86	1.84	1.90	1.80	1.84	1.84	1.87	1.84	1.90	1.80	1.86	1.84	1.84	1.79	2.00
8	1.69	1.73	1.61	1.69	1.72	1.60	1.77	1.69	1.55	1.72	1.63	1.64	1.74	1.68	1.74	1.78	1.63	1.64	1.74	1.68	1.74	1.61	1.63	1.85

Legenda:

Valutazione: non la uso=1; la uso poco=2; la uso spesso=3; la uso moltissimo=4

- 1=parlare con persone che mi aiutano a venire fuori
- 3=impegnarmi a fondo
- 5=passare più tempo con gli amici intimi
- 7=cercare la vicinanza di persone che hanno il mio stesso problema
- 9=cercare di migliorare la mia relazione con gli altri
- 11=far finta che il problema non esista
- 13=finchiudermi in me e tenere dentro quanto mi succede
- 15=guardare il lato positivo delle cose
- 17=cercare di rilassarmi (ascoltando musica, leggendo un libro, guardando la TV...)
- 2=lavorare alla soluzione del problema come meglio posso
- 4=pensarci e preoccuparmi continuamente
- 6=limitarmi a sperare che le cose vadano meglio
- 8=alleviare il malessere bevendo, fumando, mangiando o assumendo droghe
- 10=rimanere passivo, non fare nulla
- 12=darmi addosso e dire che è colpa mia
- 14=rivolgermi a Dio per ricevere forza e sostegno morale
- 16=discutere il problema con persone qualificate ed esperte
- 18=fare attività fisica e tenermi in forma

4. Lo scenario della trasgressività e la voglia di cambiamento

Con un'ultima serie di domande si è cercato di penetrare nel segreto mondo della condizione giovanile per verificare se e fino a che punto si cede alla tentazione della trasgressività, una prova del fuoco a cui tutti vanno soggetti, seppure in diversa misura, in questo stadio del processo evolutivo. Passeremo quindi ad analizzare cosa si vorrebbe cambiare della propria vita ai fini di una crescita più stabile, matura e responsabile.

In merito al primo aspetto, l'andamento dei dati della Tav. 6 conferma anzitutto una generale estraneità a quel sistema di trasgressività indicato dagli item della domanda; i punteggi della media, infatti, risultano dappertutto bassi, a significare che questi giovani non hanno "mai" compiuto o nel peggiore dei casi "1 o 2 volte" le sottoelencate azioni.

Passando ad analizzare nei particolari l'andamento dei punteggi della media, dalla tavola si evince che:

- a) le trasgressioni che circa uno su cinque degli allievi/e ha ammesso di aver commesso limitatamente a "qualche occasione" risultano essenzialmente di tre tipi:
 - aver fumato uno spinello (M=1.60);
 - aver avuto rapporti sessuali non protetti (M=1.50);
 - aver messo in pericolo la propria vita (M=1.51);
 - pochissimi invece hanno riconosciuto di aver messo a rischio anche quella degli altri (M=1.21), di aver guidato sotto l'effetto dell'alcol (M=1.30) o di altri stupefacenti (M=1.23);
- b) dopo lo spinello e il sesso, un numero ancor più ridotto del campione (tra il 10 e il 15%) ha segnalato di aver:
 - commesso azioni violente facendo a botte con i compagni di scuola (M=1.43) o risse con bande di *ultras* (M=1.34), oppure andando in giro armati di coltello (M=1.32);
 - fatto atti di vandalismo, danneggiando proprietà pubbliche o private (M=1.41);
 - mentre risultano ancor meno coloro che hanno rubato nei negozi (M=1.27);
- c) infine quasi tutti negano di aver:
 - subito (M=1.10) o fatto violenze sessuali (M=1.14);
 - preso droghe pesanti (M=1.20) o spacciato droga (M=1.19);
 - problemi di anoressia o bulimia (M=1.11)

Su tutta questa serie di dati occorre fare alcune distinzioni.

Tra coloro che in una qualche misura hanno segnalato delle trasgressività si mettono in evidenza un po' dappertutto i maschi, le fasce più alte d'età, chi ha un substrato valoriale scarso e/o deficiente, a partire dalla dimensione religiosa, e

soprattutto chi presenta uno stato di “debolezza” sull’intero percorso formativo, attuale e pregresso; va aggiunto che il fenomeno inoltre riguarda proporzionalmente gli allievi/e che frequentano altri corsi rispetto a quelli triennali nella FP. Nei confronti di questo gruppo, che potremmo definire dello “svantaggio”, le trasgressività costituiscono indubbiamente un sintomo di disagio interno, “comunicato” poi esternando azioni riprovevoli; azioni che a loro volta diventano veicoli “predittivi” di un possibile scivolamento in una condizione di rischio. Tuttavia si tratta pur sempre di ristretta minoranza, mentre in realtà la maggior parte dei soggetti manifesta di possedere un adeguato bagaglio di fattori “protettivi”. Si tratta di quella quota di intervistati composta dalle variabili opposte a quelle riportate sopra, ossia dalle ragazze, dall’età più giovane, dai credenti e praticanti, da chi non accusa particolari difficoltà nel corso che sta frequentando.

L’andamento generale dei dati quindi conferma ancora una volta la presenza nel campione di una componente valoriale che, diversamente dai coetanei di altre strutture scolastico-formative, pare sostenerli nelle loro scelte di vita, coerentemente a quanto emerso nelle analisi precedenti. In tutto questo ovviamente non si può prescindere dagli obiettivi sottostanti al progetto educativo dei due Enti di ispirazione cristiana a cui fa capo l’utenza.

Benché nell’insieme il campione si presenti abbastanza “pulito” da eccedenze trasgressive tipiche di questa età, rimane un dato di fatto che la maggioranza si trova in piena fase di passaggio dall’adolescenza verso la giovinezza e, in quanto tale, vengono certamente avvertite istanze di cambiamento dell’attuale assetto. Il bisogno di cambiare e di che cosa si vorrebbe cambiare è stato espresso attraverso un’apposita domanda, grazie alla quale è stato possibile mettere a fuoco la richiesta di cambiamento.

Sulla base dei dati emersi, essa si caratterizza per essere soprattutto di carattere edonistico-materialistiche:

- a) come c’era da aspettarsi data l’età e conseguente processo di trasformazione della corporeità, la richiesta più segnalata riguarda il bisogno di cambiare il proprio aspetto fisico (40,9%); istanza che non a caso è stata particolarmente segnalata oltre che ovviamente dai minori anche dalla componente femminile;
- b) viceversa i più avanzati in età, chi non vive con i genitori, chi proviene da una famiglia meno abbiente e chi ha e/o ha avuto un percorso difficile in ambito scolastico-formativo avverte più che altro il bisogno di cambiare la propria condizione economica (31,2%);
- c) rientra in questa dimensione, seppure meno segnalato, il bisogno di gestire diversamente il proprio tempo libero, da queste generazioni vissuto spesso come “vuoto a perdere” date appunto le scarse risorse economiche, come lamentato sopra, o altre difficoltà che ne limitano la gestione; non a caso il bisogno di cambiamento scaturisce dalle fila dei più piccoli, dei meno abbienti, di chi vive nelle Regioni del sud.

Le rimanenti istanze sono state meno segnalate. Esse appartengono alla dimensione post-materialistica e fanno capo a bisogni di tipo:

- d) psico-pedagogico, come quello anzitutto di cambiare il proprio carattere (27.2%); bisogno di cui non a caso si fa interprete proprio l'età di mezzo (16-17 anni), unitamente alle ragazze e chi è spinto dalla volontà di migliorare il proprio apparato valoriale, compresa la religiosità;
- e) relazionale, riguardanti tanto i rapporti familiari (20.9% - le femmine, chi presenta difficoltà nell'attuale corso frequentato e intende cambiare), come quelli di coppia (con il proprio ragazzo/a - 19.2%) e amicali (15.5% - la fascia dei 13-15enni).

Per finire, va anche detto che circa un soggetto su cinque (19.8%) ha dichiarato che non intende affatto cambiare nulla dell'attuale assetto della propria vita; in questo i maschi appaiono più determinati delle femmine, a cui si uniscono anche coloro che presentano una condizione ottimale sia dal punto di vista scolastico-formativo che valoriale.

L'ultima parte dell'inchiesta si chiude con il tentativo di approfondire meglio il sistema valoriale di questi giovani nell'intento di individuare quale sistema di "antivirus" adottano per far fronte alle "sirene" della tossicodipendenza. Stando a quanto è stato maggiormente segnalato, gli utenti della FP di ispirazione cristiana fanno riferimento a un sistema di fattori protettivi, quali:

- a) l'*autostima/autoefficacia*, fondate nell'aver fiducia in se stessi (61.5%) e nel possesso di obiettivi mirati alla realizzazione di sé (48.2%);
- b) l'*educazione*, a partire dalla famiglia di origine, ossia da genitori che sanno veramente educare (44.6%);
- c) le *relazioni sincere*, tanto con gli amici (34.4%) come con quegli adulti/educatori che stanno loro particolarmente vicino (21.8%).

In tutto questo si distinguono ancora una volta più le femmine che i maschi, i più piccoli, chi è più coerente con il proprio vissuto religioso, chi vive nelle Regioni centro-meridionali. Mentre non frequentare le discoteche (5.7%), le informazioni sulle droghe (9.1%) così come anche lo stesso sentirsi realizzati attraverso l'esercizio di una professione (5.8%) non vengono ritenuti, se non da una esigua minoranza, fattori di prevenzione efficaci nei confronti del fenomeno; qualcosa in più si potrebbe ottenere restando lontani da chi fa uso di sostanze stupefacenti (21%), soluzione che tuttavia non convince i più e/o più di tanto, dal momento che difficilmente si può rimanere esenti dal farsi "contagiare". Così ancora una volta questo campione dà segnali di coerenza e di stretto attaccamento a quel "mondo valoriale" a cui fa riferimento il proprio sistema di significato esistenziale, secondo quanto emerso già nella parte iniziale di questo capitolo.

Tav. 6 - Negli ultimi 3 mesi è capitato di... (in M; in graduatoria)

TOT	Sesso		Età			Circoscrizioni			Ente		Bocciato		Frequenta		Difficoltà		Cambio?	
	M	F	13-15	16-17	18+	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS	NO	SI	Triennali	Altro	SI	NO	NO	SI
11	1.10	1.13	1.03	1.08	1.13	1.06	1.09	1.12	1.10	1.11	1.07	1.09	1.11	1.14	1.11	1.09	1.09	1.12
2	1.11	1.11	1.11	1.07	1.12	1.15	1.09	1.15	1.12	1.10	1.13	1.11	1.11	1.15	1.12	1.11	1.10	1.13
6	1.14	1.18	1.04	1.14	1.13	1.14	1.11	1.18	1.16	1.16	1.09	1.15	1.12	1.14	1.13	1.15	1.12	1.19
13	1.19	1.25	1.06	1.15	1.21	1.19	1.21	1.25	1.11	1.23	1.10	1.14	1.23	1.25	1.22	1.16	1.16	1.26
10	1.20	1.26	1.08	1.14	1.24	1.22	1.20	1.33	1.14	1.23	1.14	1.14	1.26	1.18	1.24	1.16	1.16	1.32
12	1.21	1.27	1.07	1.23	1.23	1.10	1.21	1.36	1.17	1.25	1.11	1.22	1.20	1.21	1.19	1.22	1.19	1.25
8	1.23	1.31	1.07	1.17	1.37	1.25	1.21	1.36	1.19	1.27	1.14	1.17	1.29	1.22	1.24	1.23	1.20	1.31
1	1.27	1.35	1.11	1.24	1.30	1.23	1.29	1.41	1.16	1.30	1.20	1.25	1.28	1.30	1.28	1.26	1.23	1.37
3	1.30	1.42	1.07	1.18	1.39	1.32	1.34	1.36	1.21	1.36	1.18	1.21	1.40	1.28	1.31	1.30	1.24	1.46
4	1.32	1.44	1.06	1.28	1.40	1.19	1.37	1.32	1.23	1.39	1.17	1.27	1.36	1.32	1.35	1.29	1.26	1.47
9	1.34	1.43	1.16	1.28	1.41	1.27	1.36	1.40	1.28	1.38	1.25	1.27	1.41	1.33	1.39	1.30	1.28	1.50
14	1.41	1.54	1.15	1.48	1.44	1.31	1.51	1.44	1.24	1.50	1.22	1.38	1.44	1.42	1.46	1.38	1.37	1.52
5	1.43	1.52	1.23	1.43	1.48	1.26	1.42	1.43	1.45	1.49	1.29	1.41	1.45	1.42	1.45	1.41	1.39	1.52
7	1.51	1.60	1.34	1.42	1.59	1.46	1.51	1.62	1.45	1.57	1.38	1.48	1.54	1.51	1.56	1.47	1.45	1.65
15	1.50	1.56	1.39	1.31	1.59	1.64	1.49	1.72	1.41	1.55	1.40	1.38	1.63	1.47	1.62	1.46	1.44	1.68
16	1.60	1.72	1.35	1.42	1.73	1.56	1.62	1.89	1.41	1.68	1.42	1.42	1.77	1.57	1.66	1.54	1.51	1.81

Legenda:

Valutazione: mai=1; 1-2 volte=2; 3-5 volte=3; più di 5 volte=4

- 1=prendere qualcosa nei negozi senza pagare
3=avere guidato sotto l'effetto dell'alcol
5=avere fatto a botte con compagni di scuola
7=aver messo in pericolo la tua vita
9=aver partecipato a risse tra bande di "ultras" o di strada
11=aver subito violenza sessuale
13=aver spacciato droga
15=aver avuto rapporti sessuali non protetti
- 2= avere problemi di anoressia o bulimia
4=andare in giro armato di coltello o altro
6=avere fatto violenze sessuali
8=aver guidato sotto l'effetto di stupefacenti
10=aver preso droghe pesanti
12=aver messo in pericolo la vita degli altri
14=aver danneggiato proprietà pubbliche o private
16=aver fumato uno spinello

5. Bisogni, disagi e strategie di fronteggiamento

L'ultima parte del questionario era composta da una serie di domande aperte caratterizzate da una frase che, dopo un iniziale *input*, richiedeva poi all'intervistato di essere completata aggiungendo spontaneamente e di primo impulso, nello spazio lasciato appositamente aperto, quanto si è sentito stimolato dall'*input*. Questa strategia rientra tra le metodologie di ricerca qualitativa, adottata da numerosi autori e finalizzata a uno studio semiproiettivo dei casi.

In particolare Palmonari¹ sostiene che “un aspetto importante dello strumento è rappresentato dal fatto che tutte le frasi interrotte sono formulate in prima persona e che le istruzioni richiedono di fornire risposte personali e sincere; di conseguenza i desideri, le aspirazioni, i progetti verbalizzati dal soggetto sono contenuti concreti, frutto di una precisa rappresentazione cognitiva”.

Nel presente studio ci si proponeva di individuare, a fronte di situazioni-problema che determinano le traiettorie dello sviluppo di questi giovani, il ricorso a fattori protettivi o viceversa l'innescarsi di condizioni di rischio. Partendo da questi presupposti ci si è limitati, rispetto alla lista dei 40 aspetti presi in considerazione da Polmonari, ai seguenti quattro:

- a) le fonti di disagio (“Io mi sento molto a disagio quando...”);
- b) i bisogni (“Io sento fortemente il bisogno di...”);
- c) le strategie di fronteggiamento dell'ostacolo/problema (“Quando ogni cosa sembra essere contro di me...”);
- d) gli obiettivi da realizzare (“Io mi sentirò pienamente realizzato quando...”).

I contributi rilasciati dagli inchiestati nel rispondere agli stimoli provocati dai quattro *input* sono stati successivamente passati al vaglio di un'accurata analisi dei contenuti e quindi codificati per farne oggetto di elaborazione statistica.

5.1. Le fonti di disagio

Se osserviamo i dati presenti nella Tav. 7, ciò che è causa di disagio in questi giovani va considerato essenzialmente in rapporto a tre categorie. Tra queste il disagio personale/interiore appare decisamente assai più avvertito (78.2%); seguono, in misura piuttosto ridotta i disagi di natura relazionale (10.9%) ed esistenziale (4.3%).

Queste tre categorie di massima tuttavia rispecchiano solo un quadro sintetico entro cui sono state racchiuse le fonti di disagio, mentre in realtà quelle espresse in prima persona dagli intervistati fanno capo ad uno scenario assai più vasto di

¹ Il riferimento a Polmonari è d'obbligo in quanto dalla sua lista di 40 input che costituiscono il MIM (Metodo di Individuazione Motivazionale) sono stati presi, dopo averli parzialmente rielaborati, i quattro input utilizzati nella presente indagine. Cfr. PALMONARI A. et al., *Identità imperfette. Giovani e adolescenti: un oggetto di studio per le scienze sociali*, Il Mulino, Bologna, 1979, 259-260.

derivazione del disagio:

- a) il disagio *personale/interiore* scaturisce da una variegata gamma di situazioni che, data l'età, fanno capo ad una imperfetta o incompleta crescita del sé, del livello di autostima e di autoefficacia; in tutti questi casi si fa riferimento al senso di inferiorità per non sentirsi all'altezza della situazione, al senso di timidezza o all'imbarazzo derivante dall'aver sbagliato, dall'aver fatto brutta figura, dall'essere fissato negli occhi, dal ricevere complimenti, dal parlare in pubblico, oppure al fatto di non essere presi in considerazione, sentirsi esclusi, non capiti, non stimati per quello che si è;
- b) il disagio *relazionale* ha origine invece dai contatti con l'ambiente circostante, sia per il presentarsi di situazioni-problema (come il sentirsi presi in giro, sgridati, incolpati, giudicati...), sia per trovarsi a contatto diretto con persone e/o con ambienti sconosciuti (avere a che fare con stranieri, dover affrontare situazioni nuove...);
- c) infine il disagio è stato definito di ordine *esistenziale* in quanto fa capo a condizioni in cui non si sta bene con se stessi, quando si sta psicologicamente male e non si sa a chi chiedere aiuto, quando ci si sente soli, senza affetti, quando non si sa cosa si vuole dalla vita, né quali progetti realizzare;
- d) a queste categorie ne va aggiunta tuttavia una quarta, riferita a quella quota non indifferente del campione che ha dichiarato di *non aver mai provato alcuna forma di disagio* (15.1%).

Dai dati disaggregati si evince una netta spaccatura del campione tra chi avverte maggiormente disagi di ordine personale/interiore rispetto a quelli provenienti da fattori relazionali ed esistenziali: nel primo caso si distingue la minore età, unitamente ai maschi, al CNOS-FAP, a chi incontra difficoltà nel percorso formativo ed è incline a cambiare. Le dimensioni opposte emergono invece in rapporto alle altre due fonti di disagio, provate in forma percentualmente superiore in particolare dalla componente femminile e dall'utenza del CIOFS/FP; queste ultime due variabili, unitamente all'età più elevata distinguono inoltre chi non ha mai provato particolari forme di disagio.

5.2. I bisogni

Lo scenario su cui si stagliano i bisogni che gli intervistati hanno dichiarato di avere (Tav. 8) è occupato quasi tutto dagli affetti (77.5%); seguono, a completamento della rimanente quota, quelli di ordine psicologico/esistenziale (10.6) ed infine quelli di ordine prettamente materialistico-evasivi (3.1%).

A loro volta le tre categorie di bisogni sono così suddivise:

- a) quelli *affettivi* vanno soprattutto in due direzioni: verso la famiglia, nel senso di avere e specialmente di sentire vicino a sé i genitori e/o di avere con loro un

diverso rapporto), e ovviamente anche verso quella che essi considerano la nuova famiglia, ossia il mondo delle amicizie (“poter avere amici veri...”) e, contestualmente, trovare al loro interno l’amore con la “A” maiuscola (trovare un ragazzo/a, innamorarsi, riprendere una relazione con un ex, avere una persona che ama, che vuole bene...);

- b) i bisogni di ordine *psicologico/esistenziale* sono assai più numerosi ma al tempo stesso anche più frammentati: essi vanno dal bisogno di cambiare il proprio comportamento, a quelli di autorealizzazione (realizzare i propri sogni, diventare ricchi, famosi, studiare, avere un lavoro sentirsi professionalmente realizzati, andare a vivere da soli, farsi una propria famiglia...), a quelli valoriali (sentirsi utili agli altri, credere in se stessi, essere stimati, rispettati, avere una fede religiosa...), fino ad ammettere all’opposto, ma solo in qualche caso particolare, anche il bisogno di far uso di sostanze stupefacenti;
- c) infine i bisogni di ordine *materialistico-evasivi*, seppure espressi da una netta minoranza, prendono in considerazione fattori fisiologici (mangiare, dormire, riposare...), consumistici (avere un nuovo cellulare, il motorino...) ed evasivi (divertirsi, giocare, andare in vacanza, viaggiare...).

I dati disaggregati presentano ancora gruppi caratterizzati da certi bisogni piuttosto che da altri: può sembrare strano, ma i bisogni di ordine affettivo sono stati espressi, oltre che dalla fascia dei più giovani, da una maggioranza di maschi e del CNOS-FAP, e soltanto da poco più della metà delle femmine; queste ultime, assieme all’età più alta, si distinguono invece per manifestare maggiormente bisogni di carattere psicologico/esistenziale.

5.3. *Atteggiamenti da assumere di fronte ad un ostacolo/problema*

Nel prendere in considerazione l’*input*, il dato di maggior spicco sta nel constatare che oltre la metà del campione non ha saputo o non ha voluto rispondere (52.2% - Tav. 9); in questo si evidenziano i maschi e quindi gli allievi del CNOS-FAP, chi ha un’età più elevata e chi è andato incontro ad insuccessi scolastici.

La quota residua si divide tra chi sostiene di adottare un atteggiamento di fuga di fronte all’ostacolo/problema (lasciar perdere, scappare, fregarsene, scoraggiarsi, chiudersi in se stessi, dare la colpa agli altri... - 26.9%), chi di aggressività (ribellarsi, esplodere, vendicarsi... - 13.2%) e chi invece, ma si tratta pur sempre di una netta minoranza, assumerebbe una posizione più responsabile e costruttiva (tener duro, farsi valere, voler capire, parlarne con qualcuno, chiedere aiuto... - 7.8%). La difficoltà ad affrontare il problema e quindi a fuggire al momento in cui essa si presenta viene manifestata dagli stessi che “sono fuggiti” di fronte all’*input*, ossia i maschi, con la differenza che in questo caso una tale posizione viene segnalata quasi esclusivamente dai più piccoli; viceversa la componente femminile si presenta in questo caso decisamente più “agguerrita” di fronte all’ostacolo, in quanto si mette in evidenza per essere intenzionata ad assumere atteggiamenti sia di difesa

come di attacco; in questo sembra dare un peculiare contributo anche l'estrazione dell'utenza dalle Regioni centro-meridionali, e quindi anche dalla cultura di appartenenza.

Tutto questo richiama quanto già emerso in una precedente domanda di questo capitolo, in particolare là dove è emerso che nel trovarsi di fronte ad un problema i più sostengono di saper trovare il modo migliore per arrivare ad una soluzione e/o per ottenere ciò che si vuole, grazie alle risorse di cui si dispone, oltre a far leva su strategie di efficacia e di autostima; strategie che, sempre a detta degli intervistati, permetterebbero poi di sentirsi sicuri e in grado di gestire qualsiasi situazione-problema.

5.4. *Il castello degli ideali e dei progetti di vita*

Con un ultimo *input* si è inteso penetrare nel “castello incantato” dei sogni, dei progetti e delle aspirazioni che grazie all'età pullulano e si avvicinano nelle menti di questi giovani. Al tempo stesso si osserva che in pratica l'insieme delle progettualità che fanno sentire realizzati vengono convogliate quasi esclusivamente su un unico “pianeta”, quello degli affetti (72.2% - Tav. 10): per molti di loro è giunto ormai il momento di incontrare “l'unico e vero amore” della propria vita, per cui la progettualità viene impostata lungo una traiettoria che, partendo da questo grande amore idealizzato di cui si sentono attualmente investiti, si traduca poi in concreti obiettivi di matrimonio, e quindi di poter avere una propria famiglia e dei figli.

Tutte le altre progettualità in questo momento sembrano restare in second'ordine; gli stessi obiettivi da investire nella carriera professionale (diventare qualcuno, aprire un'attività propria...) sono stati scarsamente segnalati (11.9%), nonostante ci si trovi di fronte a soggetti che hanno fatto una scelta formativa mirata per lo più ad un ingresso diretto nel sistema produttivo, e ancor meno quelli riferiti alla crescita personale e alla realizzazione di sé (ottenere ciò che si vuole dalla vita, scoprire chi sono io, avere degli obiettivi/ideali per vivere... - 5.9%).

È interessante osservare attraverso i dati disaggregati come sia ancora la variabile di genere a fare la differenza: tra gli obiettivi riferiti alla vita affettiva un peso determinante è stato esercitato dai maschi (87.8, contro il 38.9% delle femmine) e dal 99% degli utenti del CNOS-FAP; viceversa la componente femminile e con essa il CIOFS/FP si mette in evidenza per attribuire importanza anche a progetti di realizzazione professionale (29, contro il 4% dei maschi) e personale (14.1, contro il 2.2%).

Tav. 7 - Fonti di disagio (in %)

	Sesso		Età			Circoscrizioni			Ente		Bocciato		Frequenta		Difficoltà		Cambio?		
	TOT	M	F	13-15	16-17	+18	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS	NO	SI	Triennali	Altro	SI	NO	NO	SI
1	78.2	89.2	55.8	81.2	79.0	70.4	89.0	62.9	68.8	99.4	30.7	78.9	77.8	76.6	83.7	82.6	74.2	76.8	81.4
2	10.9	4.0	25.9	10.5	10.5	12.6	5.5	17.5	16.2	--	35.3	11.5	10.4	12.4	5.3	7.5	13.9	12.6	6.7
3	4.3	2.6	7.9	3.2	5.1	4.4	2.4	7.7	5.4	--	13.8	4.3	4.3	4.6	3.3	3.8	4.8	4.0	5.2
NR	6.6	4.2	10.4	5.1	5.4	12.7	3.1	11.9	9.9	0.6	20.1	5.4	7.5	6.3	7.8	6.2	7.0	6.6	6.7

Legenda: 1=interiore/personale; 2=relazionale; 3=psico-esistenziale

Tav. 8 - Bisogni (in %)

	Sesso		Età			Circoscrizioni			Ente		Bocciato		Frequenta		Difficoltà		Cambio?		
	TOT	M	F	13-15	16-17	+18	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS	NO	SI	Triennali	Altro	SI	NO	NO	SI
1	77.5	88.8	53.5	81.8	78.8	66.5	89.4	62.4	66.2	99.4	28.4	79.6	75.8	76.3	82.0	80.9	74.6	77.4	77.7
2	3.1	2.0	5.6	2.9	1.8	6.8	1.4	7.2	3.7	--	10.1	2.9	3.4	3.3	2.4	2.4	3.7	3.1	3.0
3	10.6	3.6	25.9	8.0	10.9	14.6	5.1	16.5	16.5	--	34.5	9.3	12.0	11.2	8.6	9.4	11.7	11.0	9.8
NR	8.8	5.6	14.9	7.2	8.5	12.2	4.1	13.9	13.6	0.6	27.0	8.2	8.8	9.3	7.0	7.3	10.1	8.5	9.5

Legenda: 1=affettivi; 2=materialistico/evasivi; 3=psicologico/esistenziali

Tav. 9 - Strategie di fronteggiamento dell'ostacolo/problema (in %)

	Sesso		Età			Circoscrizioni			Ente		Bocciato		Frequenta		Difficoltà		Cambio?		
	TOT	M	F	13-15	16-17	+18	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS	NO	SI	Triennali	Altro	SI	NO	NO	SI
1	7.8	2.5	19.4	7.0	7.8	9.2	3.3	13.4	12.2	--	25.3	7.5	8.1	8.4	5.7	7.7	7.9	8.9	5.2
2	13.2	4.2	32.7	11.0	13.6	16.0	6.8	16.5	21.6	--	42.5	12.5	13.8	14.2	9.4	10.7	15.4	13.1	13.4
3	36.9	32.1	15.8	75.6	2.5	3.9	34.9	18.6	18.2	34.9	8.9	41.9	12.5	30.5	13.9	25.5	28.1	27.8	24.7
NR	52.2	61.2	32.1	6.4	76.1	71.2	55.0	51.5	48.0	65.1	23.3	38.0	65.7	47.0	71.3	56.1	48.7	50.2	56.9

Legenda: 1=atteggiamento costruttivo; 2=difesa; 3=fuga

Tav. 10 - Obiettivi da realizzare, riferiti a... (in %)

	Sesso		Età			Circoscrizioni			Ente		Bocciato		Frequenta		Difficoltà		Cambio?		
	TOT	M	F	13-15	16-17	18+	Nord	Centro	Sud	CNOS	CIOFS	NO	SI	Triennali	Altro	SI	NO	NO	SI
1	72.2	87.8	38.9	76.4	73.6	61.2	85.3	57.2	59.1	99.0	12.4	72.8	72.3	70.5	78.4	75.6	69.2	71.9	72.9
2	5.9	2.2	14.1	6.7	5.6	5.3	3.4	8.2	8.8	--	19.3	6.8	5.2	6.2	4.9	4.9	6.9	5.7	6.4
3	11.9	4.0	29.0	8.3	12.3	17.5	5.8	18.0	18.5	--	38.5	10.6	13.2	12.9	8.6	9.8	13.9	13.1	9.1
NR	9.9	6.0	18.0	8.6	8.5	16.1	5.5	16.5	13.6	1.0	29.9	9.9	9.3	10.4	8.2	9.8	10.1	9.2	11.6

Legenda:

1 = vita affettiva

2 = realizzazione di sé

3 = successo professionale

6. Sintesi dei risultati: fattori predittivi e protettivi dal rischio

I dati conseguiti attraverso le variegiate domande presenti in quest'area a questo punto possono essere "bilanciati", in base ad una maggiore/minore consistenza dei dati, in rapporto ai fattori protettivi da condizioni di rischio o, viceversa, predittivi di condizioni di rischio.

6.1. Indicatori

Nel procedere in questo senso occorre tener conto del loro raggrupparsi attorno ad una serie di indicatori, quali: 1) l'autoefficacia; 2) l'autostima; 3) il sistema dei valori, ideali, progetti di vita; 4) il repertorio delle strategie relazionali/comunicative; 5) il controllo degli impulsi e/o la gestione delle emozioni e del comportamento; 6) le strategie di fronteggiamento.

1) *Autoefficacia*

Un livello alto di autoefficacia è stato individuato nel:

- considerarsi persona attive, responsabili, motivate, autonome, altruiste;
- saper realizzare nella vita quello che si vuole, saper cavarsela da soli nelle difficoltà;
- voler realizzare a tutti i costi i propri sogni (diventare ricchi, famosi, studiare, avere un lavoro, sentirsi professionalmente realizzati, andare a vivere da soli, farsi una propria famiglia...).

Una bassa autoefficacia è stata caratterizzata dal:

- dubitare delle proprie capacità;
- sentirsi incapaci di prendere una decisione;
- attivare meccanismi di omologazione o delocalizzazione delle responsabilità;
- assumere un atteggiamento di passività di fronte ad un problema facendo finta che non esiste.

2) *Autostima*

Un alto livello di autostima va individuato nell'aver acquisito, lungo il processo di costruzione dell'identità, un "*locus of control*" interno, centrato sul concetto di sé come persona che:

- ha stima di sé;
- si sente sicura;
- è realizzata;
- sa accettare chi è diverso;
- è estroversa.

Una bassa autostima è stata caratterizzata dal:

- sentirsi un fallito, senza speranza per il futuro;
- non sentirsi all'altezza della situazione e quindi dal disagio causato dal senso di inferiorità;

- senso di timidezza o dall'imbarazzo derivante dall'aver sbagliato, dall'aver fatto brutta figura;
- non essere presi in considerazione, sentirsi esclusi, non capiti, non stimati per quello che si è.

3) *Sistema dei valori, ideali, progetti di vita*

La presenza di ideali/progetti/valori è individuabile nel considerarsi una persona che:

- ha molti obiettivi/ideali per cui vale la pena vivere;
- è intenzionata ad ottenere tutto ciò che è possibile dalla vita;
- vuole scoprire chi è;
- fa ricorso a valori religiosi e/o ha bisogno di scoprire una propria dimensione religiosa;
- ha bisogno di sentirsi utile agli altri, di credere in se stessa, di essere stimata, rispettata;
- vuole diventare "qualcuno", aprire una propria attività professionale.

La mancanza di progetti/ideali di vita è stata caratterizzata dal:

- non sapere cosa si vuole dalla vita né quali progetti realizzare;
- incertezza/preoccupazione sul "che fare" in futuro;
- indifferenza verso la religione.

4) *Repertorio delle strategie relazionali/comunicative*

Strategie relazionali/comunicative applicate a problemi di disagio/bisogno sono state individuate soprattutto nel:

- ricorrere al sostegno di amici;
- confrontarsi con chi ha lo stesso problema;
- migliorare la relazione con gli altri.

La mancanza e/o la scarsità di comunicazione/relazionalità è stata riscontrata nel:

- sentire di non aver fiducia in nessuno;
- non sentirsi amati, sentirsi soli, senza affetti e/o senza nessuno vicino, senza sapere a chi chiedere aiuto in caso di bisogno;
- mancanza di amici veri;
- sentirsi presi in giro, sgridati, incolpati, giudicati;
- trovarsi a contatto diretto con persone e/o con ambienti sconosciuti (avere a che fare con stranieri, dover affrontare situazioni nuove...).

5) *Controllo degli impulsi e/o la gestione delle emozioni e del comportamento*

Il controllo degli impulsi, delle emozioni e del comportamento è stato individuato nel:

- considerarsi una persona gioiosa, ottimista;
- saper difendere i propri diritti;
- voler dire quello che uno pensa, senza paura;
- capacità di guardare al lato positivo delle cose;
- avere speranza, fiducia che le cose cambieranno.

La mancanza di controllo degli impulsi, delle emozioni e del comportamento è stato riscontrato nell'atteggiamento incline a:

- ribellarsi, esplodere, vendicarsi;
- stordirsi in caso di problema, avere bisogno di far uso di stupefacenti;
- aggredire se stessi dandosi addosso, attribuendo a sé tutta la colpa;
- azioni trasgressive (uso normale di stupefacenti, partecipazione a bande, atti di violenza/vandalismo...);
- avere rapporti sessuali non protetti;
- mettere in pericolo la propria vita guidando sotto l'effetto di stupefacenti;
- fare ricorso, nel processo di costruzione dell'identità, ad un "*locus of control*" esterno, in dipendenza dal gruppo dei pari, così da delocalizzare le responsabilità delle proprie azioni;
- lasciar perdere di fronte ad un problema/disagio, scappare, fregarsene, scoraggiarsi, chiudersi in se stessi, attribuire la colpa agli altri.

6) *Strategie di fronteggiamento*

Tra quelle maggiormente segnalate, troviamo:

- la capacità di resistere alle richieste illecite degli amici;
- voler impegnarsi a fondo per lavorare alla soluzione del problema;
- in caso di problema/disagio tener duro, farsi valere, voler capire, parlarne con qualcuno, chiedere aiuto, parlarne con persone qualificate;
- attivare l'"antivirus" contro la droga attraverso relazioni sincere a loro volta combinate con un alto livello di autostima e di autoefficacia;
- la capacità di *problem solving*, evidenziata dall'aver ammesso, di fronte ad un problema, di saper trovare il modo migliore per conseguire una soluzione e/o per ottenere ciò che si vuole, grazie alle risorse di cui si dispone e facendo leva su strategie di efficacia e di autostima, ciò che permette poi di sentirsi sicuri e in grado di gestire qualsiasi situazione-problema possa capitare nella quotidianità degli eventi.

6.2. *In sintesi*

Sull'intera gamma dei dati riportati sopra giocano ovviamente sia la consistenza delle segnalazioni che le differenti categorie di attori che se ne sono fatti interpreti. Passando in rassegna la distribuzione dei fattori predittivi/protettivi alla luce delle principali variabili utilizzate negli incroci è possibile quindi arrivare a ricostruire la presenza, all'interno del campione di due filoni caratterizzati dalla concatenazione di una serie di variabili che lungo l'analisi abbiano osservato essere strettamente correlate tra loro, in considerazione del loro ripresentarsi/emergere costantemente in rapporto alle varieguate tematiche/problematiche di volta in volta prese in considerazione nell'indagine.

Questo costante concatenarsi di alcune variabili rispetto ad altre ha portato di conseguenza a distinguere i giovani intervistati in due *cluster* di massima. Un primo è formato da una catena di variabili quali l'estrazione da condizioni di precarietà in base alla situazione socio-economica e culturale della famiglia, uno stato di "debolezza" lungo l'intero percorso scolastico-formativo per essere andati incontro a uno o più insuccessi scolastici o comunque l'aver avuto a che fare con pregresse difficoltà incontrate lungo il percorso, l'attuale demotivazione a continuare gli studi e, di conseguenza, anche l'inclinazione a cambiare l'attuale corso, a completamente viene poi anche il mancato sostegno in questo gruppo di una fede religiosa; al suo interno si osserva inoltre che di queste caratteristiche si fanno interpreti in modo particolare i maschi, e quindi dagli utenti del CNOS-FAP, l'età di mezzo (16-17 anni), i residenti nelle Regioni del nord.

Nei confronti di questo gruppo, a più riprese definito dello "svantaggio", le trasgressività costituiscono indubbiamente un sintomo di disagio interno, "comunicato" poi esternando azioni riprovevoli; azioni che a loro volta diventano veicoli "predittivi" di un possibile scivolamento verso una condizione di "vulnerabilità" e/o di rischio. Tuttavia i dati attestano pur sempre la presenza di una ristretta minoranza, tra le fila dell'utenza, dei portatori di queste "disabilità" nella crescita della personalità; mentre una netta maggioranza manifesta in realtà di possedere un bagaglio di fattori "protettivi". Si tratta di quella quota di intervistati composta dalle variabili opposte a quelle riportate sopra. In pratica si caratterizza per la totale assenza di "debolezze" formative e di comportamenti difficili e/o a rischio e, viceversa, per il possesso di un sostenuto bagaglio valoriale e di maturazione globale della personalità. In questo si sono distinte in particolare le femmine, e con esse il CIOFS/FP, gli utenti delle Regioni centro-meridionali, i più giovani, i credenti e praticanti e chi non accusa particolari difficoltà nel corso che sta frequentando.

Il motivo per cui sono stati volutamente evidenziati questi due *cluster* va individuato nel fatto che il primo è strettamente correlato e/o si ripropone costantemente in rapporto ai fattori predittivi del rischio, ciò che lungo l'analisi ha portato a definirlo di volta in volta "gruppo dello svantaggio" oppure "gruppo a rischio"; mentre il secondo appartiene alla parte più propositiva e meglio riuscita, nell'insieme degli utenti, lungo il percorso formativo e di crescita della personalità.

In tutto questo la componente femminile sembra sopravanzare i coetanei maschi per impegno e grinta da investire nei momenti più o meno belli che la vita comporta. Dal canto suo l'ampia fascia d'età degli intervistati chiaramente porta a contrapporre chi ancora deve percorrere alcune tappe del processo evolutivo (e quindi chi deve fare ancora esperienze decisive per la crescita della propria personalità), da chi invece ha percorso ormai quasi tutte queste tappe e quindi ha maturato un'esperienza che lo porterà ad affrontare con maggiore capacità/competenza l'imminente entrata nella vita attiva.

In ogni caso, l'andamento d'insieme dei dati porta a sostenere che una netta maggioranza di questi giovani nell'andare incontro alle inevitabili difficoltà nel-

l'entrare progressivamente nella vita attiva appare già sufficientemente attrezzata di quelle "armi" e/o delle strategie necessarie per fronteggiarle e dare loro adeguata soluzione. Quasi nessuno fugge e/o evita di scontrarsi/confrontarsi con il problema, semmai può succedere che non sempre si scelga la soluzione migliore, ma in questi casi saranno le esperienze della vita ad orientare a trovare quella più adatta.

Parte III

CONCLUSIONI

Capitolo 7

Sintesi dei risultati dell'indagine

Guglielmo MALIZIA - Mario BECCIU

Anna Rita COLASANTI - Renato MION - Vittorio PIERONI

1. Lo scenario e gli obiettivi di fondo dell'indagine

L'adolescenza si connota come una fase del ciclo della vita caratterizzata dal susseguirsi di compiti di sviluppo, al superamento dei quali è strettamente collegato, sul piano socio-psicologico, un favorevole processo di emancipazione individuale e sociale.

La possibilità di fronteggiare positivamente le situazioni critiche di tale periodo, è connessa al possesso, da parte del soggetto, di adeguate competenze sul piano cognitivo, emotivo e strategico-comportamentale, nonché alla capacità di sostenere il confronto con i propri coetanei che magari si trovano a svolgere gli stessi compiti ma con modalità diverse.

D'altra parte lo sviluppo di adeguate risorse personali che mettano l'adolescente in grado di rispondere con efficacia ai bisogni che nascono dal suo percorso di emancipazione è legato alla presenza di alcune condizioni, quali:

- a) il far parte di una famiglia presente, autorevole, educante, capace di instaurare e mantenere relazioni soddisfacenti;
- b) il poter contare su figure adulte responsabili che pongono esigenze realistiche e valorizzanti;
- c) il vivere l'appartenenza alle istituzioni scolastiche e formative 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;
- d) l'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, e dall'altro che riduca la spinta verso l'adulità e non conduca l'adolescente a comportarsi in modo esteriore e consumistico da adulto.

In tal senso, l'adolescenza viene a configurarsi come una sfida evolutiva che vede impegnati, da un lato, l'adolescente, come protagonista, attore del proprio sviluppo e responsabile delle risposte che sarà in grado di dare ai compiti evolutivi e alle opportunità offerte dal contesto, e dall'altro, i genitori, i coetanei, gli insegnanti, nonché l'intera comunità.

A fronte di questo scenario vengono i percorsi formativi del diritto-dovere. Essi appartengono all'esigenza di allungare/allargare una educazione di qualità riconoscendo ai giovani il diritto-dovere a una istruzione e formazione prolungata, a motivo della necessità crescente di aumentare il proprio bagaglio di conoscenze e di competenze, ai fini di un inserimento attivo e responsabile nella vita sociale.

Questo diritto a una istruzione e formazione prolungata per tutti i giovani, in Italia ha trovato la sua consacrazione ufficiale nella "Riforma Moratti" e la sua attuazione concreta sul piano strutturale con l'approvazione del D.Lgs. 76/05, che definisce le norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. Nel quadro dell'apprendimento per tutto l'arco della vita, esso ribadisce l'impegno della legge 53/03 a garantire a tutti uguali opportunità di conseguire livelli culturali elevati e di sviluppare capacità e competenze adeguate a una transizione soddisfacente nella società e in particolare nel mondo del lavoro.

L'obiettivo della presente indagine riguarda quindi l'esigenza di documentare su scala nazionale la ricaduta sulla maturazione degli allievi dei percorsi sperimentali triennali del diritto-dovere offerti dei Centri di Formazione Professionale che fanno capo agli Enti di ispirazione cristiana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP.

Più in particolare, si è inteso verificare, rispetto alla tipologia di utenti, sia la scolarità precedente e l'attuale condizione nella FP iniziale, sia le prospettive di prosecuzione nel sistema educativo di istruzione e di formazione o di inserimento nel mondo produttivo. A tale proposito, particolare attenzione è stata data alla capacità di questi corsi di rimotivare coloro che presentavano, nell'esperienza pregressa degli studi, incidenti di percorso e/o particolari situazioni di "debolezza". Un ulteriore obiettivo è stato quello di analizzare il sistema valoriale di questi giovani, al fine di verificarne la maturazione in termini di sviluppo pieno della personalità e di formazione ad una cittadinanza attiva e responsabile, come è negli Statuti dei due Enti di ispirazione cristiana.

2. Caratteristiche dei giovani dell'inchiesta

Prima di riportare sinteticamente i risultati emersi dall'indagine occorre tuttavia precisare chi sono i 1.130 allievi dei percorsi del diritto-dovere che fanno parte del campione scelto tra gli oltre 3.000 che hanno partecipato all'indagine rispondendo al questionario.

2.1. Caratteristiche anagrafiche

La distribuzione dell'utenza per Enti di appartenenza presenta un rapporto di 70 a 30 tra CNOS-FAP e CIOFS/FP (rispettivamente 69.2% e 30.8%). Dai dati disaggregati emergono inoltre alcune caratteristiche peculiari a ciascun gruppo:

- a) l'utenza del CNOS-FAP è costituita da oltre i due terzi degli allievi coinvolti nell'indagine (782=69.2%); al loro interno i maschi risultano ovviamente una netta maggioranza (669, pari all'87% del totale maschi e all'85.5% dell'utenza CNOS-FAP); analizzando l'età degli intervistati, circa la metà (386=49.4%) si trova nella fascia intermedia (16-17), 273 (34.9%) in quella inferiore (13-15 anni), mentre i rimanenti 123 (15.7%) hanno raggiunto la maggiore età; infine se suddivisi per fasce geografiche, i due terzi si collocano nelle Regioni del nord (498=63.7%);
- b) dal canto loro, gli allievi del CIOFS/FP costituiscono meno di un terzo del totale (348=30.8%) e al loro interno il rapporto femmine-maschi è di 71 a 29%, rispettivamente; anche in questo caso circa la metà si colloca nella fascia intermedia (16-17 anni, 166=47.7%) e all'incirca nella medesima percentuale si caratterizza per la provenienza dalle Regioni meridionali (147=48%).

L'età media degli inchiestati si colloca attorno ai 16-17 anni (48.8%), con l'aggiunta di due gruppi minoritari che si situano uno al di sopra (18.1%) e l'altro al di sotto (33%) di tale fascia. Il dato significa che il campione è composto per lo più da soggetti prossimi all'entrata nella maggiore età, con la conseguenza che si dovrebbero caratterizzare per stili di vita più responsabili, e per le scelte impegnative (di studio, di lavoro, di relazioni affettive...) da prendere.

Il titolo di istruzione dei genitori permette di delineare un quadro sufficientemente definito dell'estrazione culturale degli allievi dei percorsi del diritto-dovere. Una metà ha conseguito appena la licenza media, mentre il 15% circa non ha portato a termine neppure l'obbligo; della quota residua, il 15% possiede una qualifica professionale mentre sono appena il 10% quanti possiedono un diploma di secondaria di 2° grado e unicamente il 3% è arrivato ad ottenere una laurea. A tale riguardo si osserva una differenza tra i CFP del CIOFS/FP e delle Regioni meridionali rispetto ai CFP del CNOS-FAP e del centro-nord: i primi sembrano frequentati da allievi i cui genitori si caratterizzano per il basso livello di scolarità (scuola dell'obbligo o al di sotto), mentre gli altri possono contare in misura maggiore su genitori diplomati o qualificati.

Un'ultima connotazione riguarda la condizione occupazionale dei genitori, che in parte permette di intuire anche la situazione economica della famiglia. L'83.7% dei padri e circa la metà delle madri (46.6%) hanno un lavoro regolare; la quota di attività saltuaria si aggira per entrambi attorno al 5-7% e la disoccupazione tocca circa una metà delle madri e il 10% dei padri; in entrambi i casi quest'ultimo dato pare penalizzare particolarmente le allieve del CIOFS/FP, delle Regioni meridionali, delle famiglie più numerose e di quelle con livelli di istruzione inferiori.

In definitiva, l'andamento d'insieme dei dati sembra attestare la provenienza da famiglie certamente di livello basso almeno sul piano culturale e questo fa pensare che anche la professionalità, la condizione economica e la classe sociale di appartenenza degli allievi della FP non possano essere poste sul stesso piano di quelle

dei coetanei che frequentano i licei e gli istituti tecnico-professionali. In riferimento a questi ultimi, infatti, le indagini riportano percentuali più numerose di genitori che hanno conseguito il diploma, o comunque un titolo di studio superiore all'obbligo, e la laurea.

2.2. *La posizione scolastico-formativa*

L'indagine a questo punto si concentra sull'analisi dell'esperienza scolastica pregressa e della condizione formativa attuale.

Nel confronto tra quanti sono stati sempre promossi e coloro che risultano bocciati una o più volte, il campione si divide esattamente a metà (49.4 e 49.5%, rispettivamente); al tempo stesso va precisato che i casi di allievi respinti si sono verificati non tanto nella FP (dove sono appena il 2.5% del totale) quanto piuttosto nella scuola dell'obbligo (19.8%) e soprattutto nelle superiori (28.8%). Essi riguardano ovviamente chi ha un'età più avanzata e in particolare i due terzi di chi frequenta un percorso alternativo a quello triennale nella FP (66%). Un tale andamento contribuisce a caratterizzare una delle funzioni sottese alla FP, quella cioè di recuperare lo svantaggio a livello scolastico di una condizione giovanile già segnata sul piano culturale da condizioni socio-familiari deprivate.

Nel tentativo di approfondire la conoscenza della carriera scolastica degli allievi è stato chiesto loro di indicare anche il giudizio con cui sono stati licenziati alla fine della scuola media. Tale valutazione permette di comprendere meglio una delle ragioni della scelta del percorso formativo nella FP. Infatti, agli esami di *licenza di scuola secondaria di 1° grado*, il 60.2% ha ottenuto un giudizio di sufficiente, neppure il 30% (27.8%) quello di buono e meno del 5% quello di distinto (4.8%) o di ottimo (1.1%): di fatto, la FP iniziale continua ad essere il sottosistema formativo per i ragazzi che non riescono a scuola. Questa conclusione emerge chiaramente dal confronto con i risultati ottenuti agli esami di licenza di scuola secondaria di 1° grado statale a livello nazionale. Nel 2004-05, sul totale degli alunni che si sono presentati alle prove in tutta Italia, la percentuale di quanti ottengono un giudizio di "sufficiente", rispetto agli allievi della FP, viene quasi a dimezzarsi (37.4%), mentre quella di coloro che conseguono una valutazione di "distinto" sale a un quinto circa (18.9%) e, infine, la porzione degli studenti che arrivano all'"ottime" costituisce il 17.7% rispetto all'1.1% di quanti scelgono la FP.

In riferimento alle valutazioni, quelle superiori alla sufficienza sono ottenute, nel nostro campione, soprattutto: dalle ragazze; dagli allievi del centro e del sud; dai figli di genitori con livelli di istruzione più elevati; da quanti non hanno mai ripetuto un anno; da coloro ai quali al termine della scuola media è stato consigliato di iscriversi ai licei o agli istituti tecnici; da chi sta frequentando un percorso di FP triennale integrato o biennale o annuale in cui non ha incontrato difficoltà. Al contrario, la percentuale di chi ha conseguito appena la sufficienza aumenta, rispetto al totale, tra i residenti al nord, i ripetenti, quanti sono stati consigliati di frequentare gli istituti professionali e la FP e gli allievi in difficoltà nel percorso della FP iniziale.

Al termine della scuola secondaria di 1° grado i due terzi circa avevano ricevuto il *consiglio* di iscriversi al sistema di istruzione e di formazione professionale, in parti quasi eguali tra gli istituti professionali e la FP. Al momento di decidere, il primo gruppo ha preferito proseguire nella FP iniziale. A un quinto circa era stato suggerito invece di frequentare i licei e gli istituti tecnici, indicazione che tuttavia è stata disattesa con la scelta della FP iniziale; al tempo stesso, va sottolineato in positivo che quest'ultimo dato probabilmente attesta l'inizio di un cambiamento della percezione della FP nell'immaginario delle famiglie, nel senso che la FP non è più necessariamente collegata con l'idea solo di un canale di serie C, ma anche con quella di una di serie A. Come si è già osservato sopra, i dati mettono in evidenza come i consigli forniti alla conclusione della secondaria di 1° grado vengano seguiti da appena un terzo dei licenziati, per cui c'è da interrogarsi seriamente sulla validità dell'orientamento offerto in uno degli snodi fondamentali della carriera scolastica e formativa dei giovani in Italia.

Passando ad analizzare invece la posizione dei 1.130 allievi in merito all'attuale percorso formativo, emerge il seguente andamento:

- a) il 78.4% del campione frequenta attualmente il percorso triennale tutto nella FP e si tratta dei più giovani; inoltre, la scelta di frequentare i percorsi triennali è stata fatta tanto da chi proviene da pregressi insuccessi scolastici (71.2%), ai quali ovviamente era stata consigliata, come anche da chi non è stato mai bocciato (86.4%) e a cui erano stati suggeriti gli istituti tecnico-professionali o i licei; questa utenza appare particolarmente presente nei CFP del sud (il 92.9% degli iscritti);
- b) stando sempre all'interno della FP, un 10.4% frequenta corsi biennali e l'1.9% corsi annuali; coloro che li seguono si caratterizzano per essere stati quasi tutti bocciati negli istituti tecnico-professionali o nei licei a cui si erano iscritti, per cui si ritrovano nella fascia d'età più alta (maggiorescenti o prossimi ad accedere); inoltre, si tratta per lo più di maschi, del CNOS-FAP e delle Regioni del centro-nord;
- c) invece nei corsi triennali integrati tra scuola e FP è collocato appena il 6.7%, una percentuale piuttosto bassa che non permette grandi confronti con gli altri sottocampioni, specialmente della FP iniziale triennale, tutta nella FP; i dati non rilevano particolari variazioni tra i sottogruppi in cui questi allievi si articolano secondo le variabili prese in considerazione.

Nel percorso formativo appena descritto, più del 40% frequenta il I anno; ovviamente, quasi tutti rientrano nella fascia dei 13-15enni e circa una metà, al termine dell'obbligo, ha riportato bocciature e/o una valutazione appena sufficiente. Seguono il II, con il 32.6% del totale degli allievi e il III con quasi un quinto (24%); in entrambi i casi una netta maggioranza si colloca nella coorte 16-17, mentre una quota non indifferente presenta un'età superiore, a conferma del fatto che in ciascun gruppo i bocciati sono più della metà. Al contrario, il IV anno non

raggiunge neppure il 2% e, quasi tutti, appartengono ai CFP del nord; la bassa percentuale degli iscritti si spiega a motivo sia del suo avvio solo nel 2005-06 a conclusione del primo triennio di sperimentazione della nuova FP iniziale, sia a causa delle incertezze che nell'ultimo anno si sono avute sul piano politico a riguardo del futuro di questa parte della "Riforma Moratti".

Un quarto circa degli allievi appartiene alle *comunità professionali* meccanica ed elettrica-elettronica, quasi un quinto a quelle aziendale e amministrativa e il 15% circa alle comunità professionali grafica e multimediale. In tutti gli altri casi, la percentuale si attesta su quote marginali al di sotto del 10%.

In conclusione, al termine di questa prima parte di analisi si evidenzia come, in conformità al classico stereotipo dell'allievo/a della FP, la pregressa esperienza scolastica si ripropone caratterizzata, in almeno metà dei casi, da insuccessi e/o da una condizione di "debolezza". Una tale situazione, in parte, può essere attribuita sia ad un'estrazione familiare già di per sé di livello culturale basso, con genitori che hanno appena raggiunto (e non sempre) il livello dell'obbligo, sia, come sovente accade, a scelte sbagliate/inadeguate, figlie, il più delle volte, di attività di "disorientamento" piuttosto che di orientamento agli studi superiori. Al tempo stesso l'andamento dei dati attesta, in riferimento alla superiorità quantitativa del I anno rispetto agli altri e alla differenza in positivo di quasi 10 punti percentuali tra gli allievi del II e del III, di un sempre *crescente consenso che la FP iniziale triennale sta conquistando tra le famiglie e tra gli stessi giovani e l'andamento offre motivi validi per credere in un consolidamento della nuova offerta*, a meno che ragioni ideologiche non prevalgano su quelle pedagogiche e spingano il Governo nazionale e le Amministrazioni locali a interromperne lo sviluppo.

3. La valutazione degli allievi del percorso formativo

Cominciando dalle motivazioni soggettive per cui gli allievi si iscrivono alla FP, va anzitutto osservato che esse sono molteplici e variegata. Le più segnalate mettono in evidenza che la FP viene scelta per la sua funzionalità all'inserimento rapido e con successo nel mercato del lavoro. Solo al quarto posto si colloca una motivazione che sottolinea le potenzialità educative generali della FP: infatti, più di un quarto giustifica la sua scelta, mettendo in risalto che il corso è più rispondente alle proprie doti ed esigenze.

Globalmente, si può dire che anche i contenuti del percorso formativo seguito rispondono in misura più che sufficiente alle attese degli allievi. Anzitutto, gli argomenti sono apparsi loro almeno abbastanza importanti, in secondo luogo, essi sono risultati pertinenti alla futura vita professionale più o meno nella stessa misura; al terzo posto, a poca distanza, si colloca la chiarezza dei contenuti.

Il giudizio sui metodi si colloca sulla sufficienza. Questa è piena riguardo alla cooperazione tra allievi e formatori e alla valutazione, mentre si situa appena al di sotto quanto al coinvolgimento durante le lezioni.

L'organizzazione del percorso consegue un giudizio globalmente più positivo degli altri due aspetti. La disponibilità di attrezzature e strumenti è apprezzata mediamente tra “molto” e “abbastanza”, mentre ottengono una sufficienza piena: la strutturazione di spazi e ambienti, l'organizzazione delle visite tecniche e dello stage e la distribuzione dei tempi.

Sono comunque gli apprendimenti ad ottenere la valutazione più positiva. L'acquisizione di conoscenze tecnico-professionali e la formazione di capacità operative sono apprezzate mediamente tra “molto” e “abbastanza” e la trasmissione di conoscenze generale si colloca a poca distanza.

Anche la valutazione dei formatori appare abbastanza positiva. Infatti, a parere degli allievi, quasi tutti i formatori sono preparati nella materia che insegnano e vanno d'accordo tra di loro; buona parte di loro collabora con gli allievi nelle varie attività formative e utilizza metodi di insegnamento appropriati; una maggioranza assoluta consistente dialoga con gli allievi, insegna con chiarezza ed efficacia, sa dare valutazioni giuste, riesce a tenere la disciplina, coinvolge gli allievi nelle varie attività formative.

Passando poi ai comportamenti dei giovani, alla cui osservanza tengono principalmente i docenti, va detto che essi in generale coincidono con le norme che caratterizzano la formazione salesiana. Dalla classifica che emerge dai dati i valori centrali del progetto educativo salesiano come appunto le attività religiose, la solidarietà e la lealtà ricevono, secondo la percezione degli allievi, un'attenzione da parte dei formatori mediamente soddisfacente. Inoltre, sembra adeguata, ma non più di tanto, la considerazione che viene riservata al rispetto delle norme di sicurezza, tenendo anche conto della frequenza eccessiva nel nostro Paese degli incidenti sul lavoro.

Dopo aver chiesto un giudizio sul percorso e i suoi vari aspetti, gli allievi sono stati chiamati a pronunciarsi sul proprio apprendimento. E ciò da due punti di vista: anzitutto, vengono invitati a immedesimarsi nei loro formatori e a immaginare come questi valutano globalmente il loro rendimento. Le due modalità si concentrano sostanzialmente sugli stessi tipi di giudizio, “buono” (il 50% quasi) e “sufficiente” (poco più di un terzo). Nonostante le mete soddisfacenti raggiunte, se confrontate con i punti di partenza, uno dei punti che andrebbero migliorati riguarda un maggiore sforzo per portare gli allievi oltre la sufficienza, verso traguardi ottimali. I dati emersi in quest'area dovrebbero far riflettere il CNOS-FAP e il CIOFS/FP in funzione di un rinnovato impegno, in vista di interventi ancora più efficaci.

Al tempo stesso, è anche vero che poco più del 50% degli allievi non incontra alcuna difficoltà nel proprio percorso formativo, mentre l'altra metà ha sperimentato problemi, la grande maggioranza solo in parte e neppure il 10% su tutti gli aspetti. Il 60% quasi di quanti trovano problemi nel proprio percorso formativo li attribuisce alle materie di studio, il 30% circa chiama in causa i problemi personali, poco più di un quarto il metodo di studio e oltre un quinto il metodo di insegnamento. Pertanto, nonostante i progressi compiuti e il successo crescente tra i gio-

vani e le famiglie, la nuova FP iniziale incontra ancora, presso alcune minoranze, difficoltà a portare i contenuti a livello degli allievi, a suscitare il loro interesse nei confronti delle materie insegnate, a motivarli all'apprendimento e a scoprire e a risolvere i loro problemi personali.

Gli allievi propongono, come miglioramenti da apportare al corso, di potenziare i metodi attivi e la didattica laboratoriale, l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e l'alternanza.

Oltre un terzo suggerisce di avviare il IV anno. Quest'ultimo dato attesta di una forte domanda di completamento dei percorsi formativi del diritto-dovere per cui non si capiscono le remore del potere politico ad accogliere questa richiesta; non è infatti pensabile che la vera ragione sia di carattere ideologico.

Le esigenze formative dei loro compagni, che dovrebbero essere maggiormente soddisfatte dai CFP, consistono nell'orientamento, nella promozione delle attività associative, sportive e ricreative e nel potenziamento dell'educazione morale, socio-politica e sessuale.

A questo punto è importante osservare che la domanda educativa, che aveva esercitato relativamente poca incidenza sulle motivazioni ad iscriversi alla FP rispetto a quella di preparazione professionale, riemerge in seguito alla partecipazione ai processi di insegnamento-apprendimento dei CFP salesiani e quindi conforta questi ultimi a continuare, anzi a potenziare, la formazione globale della personalità dei giovani.

Oltre il 70% degli allievi non ha mai pensato di cambiare il corso che frequenta, più del 10% si è posto il problema, ma per rimanere sempre all'interno della FP, il 15% quasi ha pensato a un trasferimento dalla FP ad istituti scolastici.

Una ulteriore osservazione va riservata ai fattori che si associano con maggiore probabilità con il successo degli allievi nella FP iniziale triennale. In sintesi si tratta: del livello culturale più elevato della famiglia di origine, del conseguimento di un giudizio almeno di buono nell'esame finale della secondaria di 1° grado, dell'aver ricevuto il consiglio di iscriversi ai licei o agli istituti tecnici al termine della secondaria di 1° grado, della frequenza della FP iniziale triennale tutta nella FP, dell'assenza di difficoltà nel proprio percorso formativo e del non essere mai stato tentato di cambiare il corso che si frequenta.

Tutti i risultati che attestano del gradimento della più gran parte degli allievi per la FP iniziale triennale.

Quali opportunità di una vita felice contribuisce a costruire la FP? Gli allievi intervistati prevedono di godere di possibilità almeno elevate: di trascorrere una vita familiare serena, di avere dei buoni amici su cui contare, di godere di buona salute, di trovare un lavoro soddisfacente, di essere rispettati all'interno della propria comunità e di avere una casa propria. Le opportunità scendono intorno ai due terzi riguardo alla possibilità di vivere dove si vuole e al 60% circa quanto alla opportunità di prendersi un diploma di scuola superiore, mentre divengono basse, intorno al 25%, circa l'iscrizione all'università.

In conclusione emerge da questi dati *tutto un bagaglio progettuale e/o di compiti di sviluppo almeno in parte già maturati, che nell'insieme attestano del possesso da parte degli allievi dei CFP CNOS-FAP e CIOFS/FP di fattori protettivi da condizioni di rischio, a cui ha contribuito in misura importante la frequenza dei percorsi sperimentali triennali tra le mura della FP salesiana.*

4. La dimensione relazionale e valoriale

I dati dell'inchiesta hanno permesso di ricostruire anche uno spaccato fedele della condizione giovanile degli allievi dei percorsi formativi del diritto-dovere. Ne presentiamo qui di seguito una sintesi focalizzata sulle dimensioni relazionale e valoriale.

4.1. Le relazioni familiari e amicali

A conferma dell'andamento che si registra complessivamente nel nostro Paese, l'atteggiamento dei ragazzi nei confronti dei propri *genitori* è generalmente buono.

Tanto con il padre quanto con la madre i rapporti sembrano essere caratterizzati prevalentemente da qualità positive, sebbene nella relazione con l'uno e con l'altra siano riscontrabili alcuni elementi di diversità. In particolare, nel rapporto con il padre emergono, quali fattori dominanti, il *rispetto* (74.4%), la *fiducia* (65.5%) e la *responsabilità* (62.1%), in misura di poco maggiore nei maschi rispetto alle femmine. Nella relazione con la madre al primo posto vi è la *fiducia* (76.4%), seguita da *rispetto* (75.8%), *comprensione* (70.3%), *responsabilità* (67.4%), questa volta in misura di poco maggiore nelle femmine rispetto ai maschi.

Nel complesso, sia per i maschi che per le femmine il rapporto con la madre sembra essere vissuto come più positivo rispetto alla relazione con il padre che risulta, comunque, anch'essa positiva. La variabile che maggiormente differenzia i due tipi di rapporto è la *comprensione* che il 70.3% afferma di sperimentare con la madre e solo il 46.2% con il padre.

Accanto alle qualità positive, si registrano, nel rapporto con i genitori, note di problematicità, sebbene in misura decisamente minore. Tra queste la *ribellione* (30.1% con la madre, 27.1% con il padre), l'*incomprensione* (27.1% con il padre, 24.8% con la madre), l'*indifferenza* (25% con il padre, 20% con la madre), l'*incomunicabilità* (24.6% con il padre, il 18.3% con la madre). Tali note di problematicità sembrano interessare in misura leggermente maggiore la fascia di età dei figli compresa tra i 16 e i 17 anni, periodo nel quale i giovani "spiccano il volo" e quindi, presumibilmente, aumentano i motivi di contrasto e di conflittualità dovuti alla ricerca di autonomia nelle numerose scelte da farsi, grazie alle opportunità sempre maggiori che ai giovani si presentano a questa età.

Un'altra dimensione percepita come presente nel rapporto con i propri genitori è quella del supporto. Tra i comportamenti dei genitori nei confronti di situa-

zioni problematiche che possono verificarsi, quelli che i ragazzi segnalano come maggiormente ricorrenti sono: “Cercano di aiutarmi” (53.5%), “Mi consigliano, lasciando che poi sia io a risolvere il problema” (28%). Rimane forte, pertanto, la percezione dei genitori come figure di sostegno su cui poter contare in caso di difficoltà.

I comportamenti dei quali i genitori richiedono maggiormente l’osservanza sono

- 1) per i figli maschi:
 - non fumare (37.8%),
 - dire dove vai e con chi (34.8%),
 - non usare sostanze stupefacenti (33.6%),
 - rientrare in orari stabiliti (29.6%),
 - essere sinceri con i genitori (18,9%),
 - non usare espressioni volgari (17.3%);
- 2) per le figlie femmine:
 - dire dove vai e con chi (46.2%),
 - rientrare in orari stabiliti (43.7%),
 - non fumare (24.5%),
 - non usare espressioni volgari (23.4%),
 - essere sinceri con i genitori (23.4%),
 - non usare sostanze stupefacenti (21.7%).

Per quanto concerne l’atteggiamento dei figli nei confronti delle situazioni di contrasto che possono verificarsi con i genitori, le reazioni indicate come più frequenti sono

- 1) per i maschi:
 - reagisco, poi accetto (21.8%),
 - dialogo cerco di capire (21.2%),
 - mi ribello, non accetto (19.4%),
 - faccio come voglio (15.5%),
 - mi chiudo in me stesso (9.8%);
- 2) per le femmine:
 - mi ribello, non accetto (23.7%),
 - reagisco, poi accetto (23.1%),
 - dialogo cerco di capire (18.6%),
 - mi chiudo in me stessa (14.6%),
 - faccio come voglio (13%).

Complessivamente, i dati sembrano segnalare una presenza forte e significativa dei genitori nella vita dei figli e la percezione di legami affettivi solidi e sicuri.

Relativamente al rapporto con i *coetanei*, si evidenzia una sostanziale positività. La presenza degli amici nella propria vita è considerata come qualcosa di molto importante, che incrementa l'esperienza di benessere e che consente di soddisfare tanto il desiderio di appartenenza, quanto quello di autonomia, entrambi sempre più intensi contestualmente all'elevarsi dell'età.

Alla domanda "Che importanza ha per te il gruppo di amici", i maschi rispondono facendo osservare che per loro riveste maggiormente un significato ludico-ricreativo, mentre per le femmine è piuttosto quello di uno spazio contenitivo dei propri vissuti e stimolante la crescita personale.

Un'area di indagine piuttosto interessante concerne la *capacità di affermare le proprie idee tra i pari e di resistere alla pressione del gruppo*. In particolare, le alternative andavano a misurare sia la capacità percepita di farlo, sia i comportamenti messi in atto in situazioni concrete. Esaminando le risposte date dai ragazzi, emerge nel complesso un quadro abbastanza rassicurante.

Alla domanda "Quando i tuoi amici si comportano in modo trasgressivo e ti fanno capire che per essere accettato devi fare come loro, tu cosa fai?":

- il 39.1% risponde: "Rimango fermo nei miei principi e cerco di stabilire un dialogo per far capire loro dove sbagliano" (maschi: 35.8%; femmine: 47%);
- il 28.4% risponde: "Resto fedele ai miei principi e me ne vado" (maschi: 26%; femmine: 33.5%);
- l'11.8% risponde: "Anche se non condivido, mi adeguo per non essere escluso" (maschi: 13.1%; femmine: 8.5%);
- il 10.7% risponde: "Condivido pienamente quanto fa il gruppo" (maschi: 13.3%; femmine: 5.1%).

Degli allievi intervistati solo il 33.6% dichiara di far parte di gruppi organizzati; di questi il 39.9% sono maschi e il 20% sono femmine. I gruppi di appartenenza variano per i due sessi. Dei *maschi*, il 66.1% afferma di appartenere a "gruppi sportivi", il 22.1% agli "*ultras*"; il 12.1% a "gruppi religiosi", il 10.1% a "gruppi ricreativi", il 5.5% a "gruppi di volontariato". Delle *femmine*, il 45% dice di appartenere a "gruppi sportivi"; il 31% a "gruppi religiosi", il 14.1% a "gruppi ricreativi", il 9.9% a "gruppi di volontariato", il 4.2% agli "*ultras*".

L'appartenenza a gruppi organizzati tende comunque a decrescere con l'aumentare dell'età dei ragazzi. Si passa dal 36.5% a 13-15 anni, al 27.3% dopo i 17.

Riassumendo, per quanto riguarda *i rapporti con i coetanei si delinea un quadro globalmente positivo, nel quale sembrano prevalere i fattori di sostegno e protezione, rispetto ai fattori di rischio*. I ragazzi vivono come importante e gratificante la relazione con i pari e la maggior parte di essi si percepisce come capace di proteggersi e di proteggere a sua volta. Naturalmente non va sottovalutata la percentuale, seppur non elevata, di coloro che si vedono più esposti e meno resistenti alla pressione dei pari, per i quali sarebbe auspicabile un incremento di autoefficacia e assertività.

4.2. La personalità sullo sfondo dello scenario esistenziale e valoriale

Agli allievi è stato chiesto di descrivere i tratti della loro personalità, scegliendo tra una serie di 17 caratteristiche tra loro contrapposte. I risultati della domanda possono essere sintetizzati nei punti seguenti:

- a) vengono segnalate maggiormente le caratteristiche che fanno capo al sistema di *autoefficacia*, ossia circa l'80% degli intervistati si considera una persona *attiva* (79.6%), *responsabile* (78.7%) e *motivata* (76.7%);
- b) seguono, attorno al 70%, altri tratti di personalità che invece fanno riferimento al sistema di *autostima*: persona che ha *stima di sé* (75.3%), *realizzata* (73.8%), con *molti ideali* (71.3%) e capace di *accettare chi è diverso da sé* (71.2%);
- c) a completamento di queste due dimensioni vengono, segnalati nel 50-70% dei casi, attributi di persona *gioiosa* (75.7%), *altruista* (67.4%), *ottimista* (66.8%), *sicura* (65.2%), *autonoma* (64.5%), *non violenta* (61.2%).

In aggiunta, ai giovani è stata rivolta la richiesta di posizionarsi in rapporto al proprio vissuto religioso. Circa tre giovani su quattro dichiarano di essere "*credenti*" ma non tutti sono in eguale misura "*praticanti*": questi ultimi assommano a un quarto del campione (25%), mentre la quota maggioritaria, composta da quasi la metà degli intervistati, pur dichiarandosi credente, afferma di non praticare la religione (48%). Il rimanente 27% riguarda minoranze che affermano di essere o indifferenti verso la religione (9.6%) o niente affatto credenti (8%), oppure in fase di ricerca di una fede religiosa (6.3%).

Scendendo tra i dati disaggregati, si riscontra che a distinguersi per una pratica coerente con le proprie credenze sono soprattutto le femmine, la fascia dei più giovani ed i residenti nelle Regioni del sud. Inoltre a dichiararsi non credenti o indifferenti verso la religione sono soprattutto i maschi, il gruppo di età più avanzata, chi presenta un percorso scolastico-formativo problematico e chi frequenta altri corsi rispetto ai triennali tutti nella FP.

Fa seguito una domanda mirata a verificare la presenza di *sensazioni negative* o di "momenti neri" che questi giovani potrebbero aver sperimentato. Trattandosi di un campione con un'età nel pieno della "turbolenza" della crescita evolutiva e appartenente per di più a strati sociali per diversi aspetti svantaggiati (dal punto di vista professionale, culturale, economico, socio-relazionale...), si poteva ipotizzare che l'insieme di tutti questi elementi avrebbe potuto esercitare un peso negativo non indifferente sul loro sistema di significato esistenziale. La media generale dei dati attesta che le varie sensazioni elencate nella domanda sono state avvertite al massimo tra "*qualche volta*" e "*mai*", a seconda dei casi:

- la "*voglia di farla finita*" è la sensazione che una netta maggioranza ha ammesso di non aver avuto mai (61.6%; M=2.50); così pure sensazioni poco o per niente avvertite sono quelle di "*sentirsi un fallito*" (M=2.45), di "*non essere amati*" (M=2.42) o di sentirsi soli, "*senza nessuno vicino*" (M=2.33);

- ciò che invece la metà circa degli allievi ha effettivamente provato “qualche volta” è la percezione di *non avere di fronte a sé un futuro roseo/promettente* (M=2.21), di *dubitare delle proprie capacità* (M=2.22), di *non avere fiducia in nessuno* (M=2.29) e di essere *incapaci a prendere una decisione* (M=2.31).

Vengono a manifestarsi in questo modo fattori predittivi di disagio/rischio che, per effetto cumulativo e talora moltiplicativo, vanno a colpire quella parte del campione già provata da altri svantaggi, quali l'estrazione da famiglie meno abbienti, le difficoltà incontrate lungo il percorso scolastico e quelle che continuano a sperimentare, anche adesso, l'assenza di quel sostegno che può venire da una fede religiosa. E comunque si tratta pur sempre di minoranze. Scendendo ancor più nei particolari si nota che la componente femminile appare leggermente più esposta dei maschi a queste percezioni, probabilmente in forza della maggiore sensibilità di cui è dotata; a ciò si unisce anche il fatto di essere nel pieno della crescita evolutiva (16-17 anni), quando l'esposizione alle “interperie” ed ai problemi si fa sempre più frequente e forte, soprattutto a motivo della necessità di affrontare scelte decisive o comunque impegnative.

Con un'ultima serie di domande si è cercato di penetrare nel mondo segreto della condizione giovanile per verificare se e fino a che punto si cede alla tentazione della trasgressività, una prova del fuoco a cui tutti vanno soggetti, seppure in diversa misura, in questo stadio del processo evolutivo. Passando ad analizzare nei particolari l'andamento dei punteggi della media, si riscontra che:

- a) le trasgressioni che circa uno su cinque degli allievi ha riconosciuto di aver commesso limitatamente a “qualche occasione” risultano essenzialmente di tre tipi:
 - aver fumato uno spinello (M=1.60);
 - aver avuto rapporti sessuali non protetti (M=1.50);
 - aver messo in pericolo la propria vita (M=1.51);
 - pochissimi invece hanno riconosciuto di aver messo in pericolo anche la vita degli altri (M=1.21), di aver guidato sotto l'effetto dell'alcol (M=1.30) o di altri stupefacenti (M=1.23);
- b) dopo lo spinello e il sesso, un numero ancor più ridotto del campione (tra il 10 e il 15%) ha segnalato di:
 - aver commesso azioni violente, facendo a botte con i compagni di scuola (M=1.43) o partecipando a risse con bande di ultras (M=1.34);
 - essere andato in giro armato di coltello (M=1.32);
 - aver compiuto atti di vandalismo, danneggiando proprietà pubbliche o private (M=1.41);
 - mentre risultano ancor meno coloro che hanno rubato nei negozi (M=1.27);
- c) infine quasi tutti negano di aver:
 - subito (M=1.10) o compiuto violenze sessuali (M=1.14);
 - preso droghe pesanti (M=1.20) o spacciato droga (M=1.19);
 - sofferto di problemi di anoressia o di bulimia (M=1.11).

In merito a questa serie di dati occorre compiere alcune distinzioni.

Tra coloro che in qualche misura hanno segnalato delle trasgressività si mettono in evidenza i maschi, le fasce più alte d'età, chi ha un patrimonio valoriale carente, a partire dalla dimensione religiosa, e soprattutto chi si presenta in una condizione di "debolezza" nell'intero percorso formativo, attuale e pregresso; va aggiunto che il fenomeno riguarda proporzionalmente di più gli allievi che frequentano altri tipi di corsi rispetto a quelli triennali tutti nella FP.

Nei confronti di questo gruppo, che potremmo definire dello "svantaggio", le trasgressività costituiscono indubbiamente un sintomo di disagio interno, "comunicato" poi esternando azioni riprovevoli; azioni che a loro volta diventano veicoli "predittivi" di un possibile scivolamento in una condizione di rischio. Tuttavia si tratta pur sempre di una ristretta minoranza, mentre in realtà *la maggior parte dei soggetti dimostra di possedere un adeguato bagaglio di fattori "protettivi". Quest'ultimo gruppo è composta dalle ragazze, dagli intervistati più giovani, dai credenti e praticanti, da chi non accusa particolari difficoltà nel percorso che sta frequentando.*

4.3. Bisogni, disagi e strategie di fronteggiamento

L'ultima parte del questionario si componeva di una serie di domande aperte costituite da una frase interrotta che doveva essere completata da ciascun intervistato, aggiungendo spontaneamente o di primo impulso, ciò da cui su era sentito stimolato attraverso l'*input* iniziale:

- "Io mi sento molto a disagio quando..." (le fonti di disagio);
- "Io sento fortemente il bisogno di..." (i bisogni);
- "Quando ogni cosa sembra essere contro di me, io..." (le strategie di fronteggiamento dell'ostacolo/problema);
- "Io mi sentirò pienamente realizzato quando..." (la progettualità, gli obiettivi da realizzare nella vita).

4.3.1. Le fonti di disagio

Dai dati raccolti, ciò che è causa di difficoltà in questi giovani va considerato essenzialmente in rapporto a tre categorie. Tra queste il disagio personale e interiore appare decisamente assai più avvertito (78.2%); seguono, in misura piuttosto ridotta quello di natura relazionale (10.9%) ed esistenziale (4.3%).

Queste tre categorie di massima tuttavia rispecchiano solo un quadro sintetico entro cui sono state racchiuse le fonti di disagio, mentre in realtà quelle espresse in prima persona dagli intervistati rientrano in uno scenario assai più vasto:

- a) il disagio *personale/interiore* scaturisce da una variegata gamma di situazioni che, data l'età, fanno capo ad una imperfetta o incompleta crescita del sé, del livello di autostima e di autoefficacia; in tutti questi casi si fa riferimento al senso di inferiorità per non sentirsi all'altezza della situazione, al senso di timi-

dezza o all'imbarazzo derivante dall'aver sbagliato, dall'aver fatto brutta figura, dall'essere fissato negli occhi, dal ricevere complimenti, dal parlare in pubblico, oppure dal fatto di non essere presi in considerazione, sentirsi esclusi, non capiti, non stimati per quello che si è;

- b) il disagio *relazionale* ha origine invece dai contatti con l'ambiente circostante, sia per il presentarsi di situazioni-problema (come il sentirsi presi in giro, sgridati, incolpati, giudicati...), sia per trovarsi a contatto diretto con persone e/o con ambienti sconosciuti (avere a che fare con stranieri, dover affrontare situazioni nuove...);
- c) infine il disagio è stato definito di ordine *esistenziale* quando non si sta bene con se stessi o quando si sta psicologicamente male dal non sapere a chi chiedere aiuto, motivo per cui ci si sente soli, senza affetti; tale disagio viene provato anche quando non si sa cosa si vuole dalla vita, né quali progetti realizzare;
- d) una quota non indifferente del campione tuttavia ha dichiarato di *non aver mai provato alcuna forma di disagio* (15.1%).

Dai dati disaggregati si evince una netta spaccatura degli intervistati tra chi avverte maggiormente disagi di ordine personale e interiore rispetto a chi percepisce soprattutto quelli relazionali ed esistenziali: nel primo caso si distinguono gli allievi più giovani, i maschi, gli iscritti al CNOS-FAP, chi incontra difficoltà nel percorso formativo ed è disposto a cambiare.

Le dimensioni opposte emergono invece in rapporto alle altre due fonti di disagio, provate in forma percentualmente superiore dalla componente femminile e dall'utenza del CIOFS/FP; queste ultime due variabili, unitamente all'età più elevata distinguono inoltre chi non ha mai provato particolari forme di disagio.

4.3.2. I bisogni

Lo scenario su cui si stagliano i bisogni che gli intervistati hanno dichiarato di avere è occupato quasi tutto dagli affetti (77.5%). Seguono, a completamento della rimanente quota, le esigenze di ordine psicologico/esistenziale (10.6%) ed infine quelle di ordine prettamente materialistico-evasivo (3.1%).

A loro volta le tre categorie di bisogni sono così suddivise:

- a) quelli *affettivi* vanno soprattutto in due direzioni: verso la famiglia, nel senso di avere e specialmente di sentire vicino a sé i genitori e di allacciare con loro un diverso rapporto; e ovviamente anche verso quella che essi considerano la nuova famiglia, ossia il mondo delle amicizie (poter avere amici veri...) al cui interno, contestualmente, incontrare l'amore con la "A" maiuscola (trovare un ragazzo/a, innamorarsi, riprendere una relazione con un ex, avere una persona che ama, che vuole bene...);
- b) i bisogni di ordine *psicologico/esistenziale* sono assai più numerosi ma al tempo stesso anche più frammentati: essi vanno dall'esigenza di cambiare il proprio comportamento, a quella di autorealizzazione (realizzare i propri

sogni, diventare ricchi, famosi, studiare, avere un lavoro sentirsi professionalmente realizzati, andare a vivere da soli, farsi una propria famiglia...), a quella valoriale (sentirsi utili agli altri, credere in se stessi, essere stimati, rispettati, avere una fede religiosa...);

- c) infine i bisogni di ordine *materialistico-evasivo*, seppure espressi da una netta minoranza, prendono in considerazione fattori fisiologici (mangiare, dormire, riposare...), consumistici (avere un nuovo cellulare, il motorino...) ed evasivi (divertirsi, giocare, andare in vacanza, viaggiare...).

I dati disaggregati presentano ancora gruppi caratterizzati da certi bisogni piuttosto che da altri: può sembrare strano, ma le esigenze di ordine affettivo sono state espresse, oltre che dalla fascia dei più giovani, da una maggioranza di maschi e del CNOS-FAP, e soltanto da poco più della metà delle femmine; queste ultime, assieme all'età più alta, si distinguono invece per manifestare maggiormente bisogni di carattere psicologico/esistenziale.

4.3.3. Atteggiamenti da assumere di fronte ad un ostacolo/problema

A questo riguardo si osserva che, nel prendere in considerazione l'*input* costituito dalla frase iniziale, il dato di maggior spicco sta nel constatare che oltre la metà del campione non ha saputo o non ha voluto rispondere (52.2%). In questo si evidenziano i maschi e quindi gli allievi del CNOS-FAP, chi ha un'età più elevata e chi è andato incontro ad insuccessi scolastici.

La quota residua si divide tra chi sostiene di adottare un atteggiamento di fuga di fronte all'ostacolo/problema (lasciar perdere, scappare, fregarsene, scoraggiarsi, chiudersi in se stessi, dare la colpa agli altri... - 26.9%), chi di aggressività (ribellarsi, esplodere, vendicarsi... - 13.2%) e chi invece assumerebbe una posizione più responsabile e costruttiva (tener duro, farsi valere, voler capire, parlarne con qualcuno, chiedere aiuto... - 7.8%).

La difficoltà ad affrontare il problema e quindi la tendenza a fuggire al momento in cui essa si presenta viene manifestata dagli stessi che "sono fuggiti" di fronte all'*input*, ossia i maschi, con la differenza che in questo caso una tale posizione viene segnalata quasi esclusivamente dai più giovani. Viceversa la componente femminile si presenta in questo caso decisamente più "agguerrita" di fronte all'ostacolo, in quanto si dimostra intenzionata ad assumere atteggiamenti sia di difesa come di attacco; in ciò sembra dare un peculiare contributo anche l'estrazione dell'utenza dalle Regioni centro-meridionali, e quindi anche la cultura di appartenenza.

Tutto questo richiama quanto già emerso in una precedente domanda, in particolare là dove è apparso che, posti di fronte ad un problema, i più sostengono di saper trovare il modo migliore per arrivare ad una soluzione e/o per ottenere ciò che si vuole, proprio grazie alle risorse di cui si dispone, oltre che a far leva su strategie di efficacia e di autostima. Queste strategie, sempre a detta degli intervistati, permetterebbero poi di sentirsi sicuri e in grado di gestire qualsiasi situazione-problema.

4.3.4. Il castello degli ideali e dei progetti di vita

Con un ultimo *input* si è inteso penetrare nel “castello incantato” dei sogni, dei progetti e delle aspirazioni che grazie all’età pullulano e si avvicinano nelle menti di questi giovani. Al tempo stesso si osserva che in pratica l’insieme delle progettualità che fanno sentire realizzati vengono convogliate quasi esclusivamente su un unico “pianeta”, quello degli affetti (72.2%). Per molti di loro è giunto ormai il momento di incontrare “l’unico e vero amore” della propria vita, per cui la progettualità viene impostata lungo una traiettoria che, partendo da questo grande amore idealizzato, si traduce poi in concreti obiettivi di matrimonio, e quindi di poter avere una propria famiglia e dei figli.

Tutte le altre progettualità in questo momento sembrano restare in second’ordine. Gli stessi obiettivi finalizzati alla carriera professionale (diventare qualcuno, aprire un’attività propria...) in questa parte dell’indagine sono stati scarsamente segnalati (11.9%), nonostante che ci si trovi di fronte a soggetti che hanno compiuto una scelta formativa mirata per lo più ad un ingresso diretto nel sistema produttivo. Ancor meno sono stati indicati quelli che si riferiscono alla crescita personale e alla realizzazione di sé (ottenere ciò che si vuole dalla vita, scoprire chi sono io, avere degli obiettivi/ideali per vivere... - 5.9%).

È interessante osservare, attraverso i dati disaggregati, come sia ancora la variabile di genere a fare la differenza. Tra gli obiettivi riferiti alla vita affettiva un peso determinante è stato esercitato dai maschi (87.8%, contro il 38.9% delle femmine) e dal 99% degli utenti del CNOS-FAP; viceversa la componente femminile e con essa il CIOFS/FP si mette in evidenza per attribuire importanza anche a progetti di realizzazione professionale (29%, contro il 4% dei maschi) e personale (14.1%, contro il 2.2%).

5. La ricaduta dei corsi sul sistema di istruzione e formazione

L’insieme dei risultati conseguiti attraverso questa indagine può essere rapportato a due principali direttrici: quella del “successo” ottenuto nei percorsi del diritto-dovere da parte degli allievi, e in particolare delle categorie svantaggiate, e quella della formazione integrale della loro personalità.

5.1. *Il successo formativo dei percorsi del diritto-dovere tutti nella FP*

Da più di dieci anni è in corso nel nostro Paese una crescita molto consistente della scolarizzazione secondaria e della frequenza universitaria, sostenuta dal notevole aumento della domanda delle famiglie e dall’evoluzione della legislazione. Quanto a quest’ultima è bene ricordare la normativa più recente rappresentata dalla “Riforma Moratti” che ha realizzato un salto di qualità assicurando a ognuno il diritto all’istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età.

Al tempo stesso va sottolineato che i dati che si posseggono mettono chiaramente in evidenza una situazione della mobilità sociale e della dispersione scolastica che, a dir poco, appare molto insoddisfacente (Sugamiele, 2006; Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni, 2006). Infatti, 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 (episodi di bullismo, atti di discriminazione razziale...), diffuso e scarso apprendimento e rendimento, pur in presenza di una costante frequenza. 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 secondaria di 1° grado a quella di 2° grado e al sottosistema di istruzione e di formazione professionale.

Tale transizione si presenta particolarmente delicata in quanto comporta dal punto di vista psicologico una temporanea disorganizzazione e una conseguente ristrutturazione di ruolo e in un'ottica psicosociale rappresenta 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 accidentalmente molti abbandoni si registrano proprio in questo periodo.

Nel caso poi degli iscritti alla FP e in particolare del presente campione tale condizione risulta anche più complessa, in primo luogo, per la posizione di svantaggio che caratterizza almeno la metà degli allievi a motivo delle condizioni di insuccesso scolastico e della provenienza da famiglie deprivate dal punto di vista culturale (ma non solo). Ma spesso la condizione di "debolezza" che caratterizza gran parte di questi giovani è anche frutto di scelte sbagliate/inadeguate, figlie il più delle volte di attività di "disorientamento". Va comunque sottolineato che un quinto degli allievi del nostro campione era stato consigliato di iscriversi ai licei e agli istituti tecnici e il dato potrebbe costituire un primo segnale del cambiamento nelle famiglie e nei giovani della percezione della FP, sempre che lo sforzo di assicurare la parità sostanziale con gli altri percorsi del 2° ciclo venga continuato e non bloccato per motivi politici.

Nonostante la situazione di partenza per molti versi svantaggiata del nostro campione, i percorsi del diritto-dovere e in particolare la FP iniziale triennale tutta nella FP sono riusciti a far compiere alla grande maggioranza un vero salto di qualità. Siccome i dati che attestano di tale successo formativo sono dispersi all'interno di varie domande dell'inchiesta e di conseguenza di diversi capitoli di questo rapporto, provvediamo a una loro presentazione sintetica.

Cominciamo dalle motivazioni sottese alla scelta e/o all'iscrizione nella FP: una tra le più segnalate riguarda infatti la funzionalità dei corsi per un inserimento rapido e con successo nel mercato del lavoro, senza tuttavia mancare di evidenziarne anche le potenzialità di un generale recupero formativo. Quest'ultimo aspetto è stato sottolineato tra le esigenze educative da tenere maggiormente in considerazione nel percorso: a nostro parere *il dato sta a dimostrare che la frequenza dei*

CFP salesiani ha fatto maturare in questi giovani l'apprezzamento per la formazione globale della loro personalità. Il riconoscimento del valore della FP iniziale risulta anche evidente dall'aumento nel tempo degli iscritti con un crescendo di quasi il 10% all'anno.

Un ulteriore apprezzamento verso questi percorsi viene attestato dalle alte valutazioni che sono state date circa i contenuti, le metodologie e l'organizzazione e la loro corrispondenza alle proprie attese.

Anche nei confronti degli stessi formatori i giudizi sono apparsi alquanto positivi. A siglare il successo di questi percorsi viene poi il dato secondo cui la grande maggioranza non ha mai pensato di abbandonare il corso. Un 15% ha avuto questa idea, ma restando sempre nella FP. Solo un altro 15% ha pensato a un trasferimento ad istituti scolastici, ma su questo andamento ha sicuramente inciso il recupero formativo operato dalla FP iniziale. Tuttavia, seppure la maggioranza ammetta di non incontrare adesso particolari difficoltà nel proprio percorso formativo rispetto a pregresse esperienze, *gli intervistati suggeriscono di potenziare l'orientamento, le attività laboratoriali, l'utilizzo di tecnologie informative e l'alternanza. Inoltre, più del 30% propone di introdurre il IV anno, dimostrando un bisogno diffuso di completamento dei percorsi formativi del diritto-dovere che andrebbe senz'altro soddisfatto dal Governo nazionale e dalle Amministrazioni locali.*

Il valore aggiunto di questi percorsi va riscontrato nelle prospettive di futuro che sono riusciti a far maturare negli allievi soprattutto se confrontate con la situazione svantaggiata di partenza. A questo punto è opportuno richiamare alla lettera i dati già citati sopra. Gli allievi intervistati prevedono di godere di possibilità almeno elevate: di trascorrere una vita familiare serena, di avere dei buoni amici su cui contare, di godere di buona salute, di trovare un lavoro soddisfacente, di essere rispettati all'interno della propria comunità e di avere una casa propria. *Inoltre, il 60% circa prende in seria considerazione la probabilità di conseguire un diploma di scuola superiore e un altro 25% di andare all'università o di fare un corso di specializzazione post-diploma. Va aggiunto anche il dato di oltre 30% che vorrebbe completare il percorso del diritto-dovere con la frequenza di un IV anno che consentirebbe di acquisire un diploma professionale.*

Sul lato meno positivo va ricordato un 30% che sperimenta motivi più o meno grandi di disagio. Inoltre nell'esercizio di autovalutazione compiuto dagli allievi, neppure il 10% menziona il giudizio di "ottimo", anche se appena il 5% parla di "insufficiente". Sono dati che, se non mettono in discussione i risultati positivi elencati sopra, tuttavia invitano i CFP salesiani a un maggiore impegno in vista del ricorso a strategie anche più incisive.

5.2. La personalità degli utenti sullo sfondo dei fattori predittivi e protettivi dal rischio

Gli adolescenti della nostra inchiesta sono stati colti nel pieno del loro sviluppo evolutivo, durante il quale si richiede di affrontare alcuni compiti di sviluppo

caratteristici di questo periodo dell'esistenza, derivati dall'interazione tra la maturazione fisiologica, le nuove capacità cognitive e relazionali, le proprie aspirazioni da un lato e dall'altro le influenze e le richieste provenienti dall'ambiente circostante.

Nel rispondere a tali richieste l'adolescente può andare incontro a situazioni di malessere e di stress e, in alcuni casi, addentrarsi in comportamenti a rischio. Ciò si verifica quando egli percepisce una forte dissonanza cognitiva tra le richieste insite nel suo percorso di emancipazione individuale e le sue concrete possibilità di farvi fronte. Viceversa nella misura in cui l'adolescente riesce ad affrontare positivamente i diversi compiti, sperimenterà un sentimento di benessere psicologico e di adeguatezza di sé. L'enfasi si pone, quindi, non tanto sui cambiamenti e sulle richieste con cui l'adolescente è chiamato a confrontarsi, ma sui processi che possono portare ad un adattamento positivo e ad un cambiamento evolutivo soddisfacente.

Diventano pertanto cruciali la specificità del momento in cui il compito si colloca lungo il percorso di crescita; l'interpretazione che l'adolescente attribuisce alla qualità del compito e il significato ad esso socialmente attribuito; il bagaglio di risorse personali disponibili; la rete di supporto sociale cui l'adolescente può far riferimento. Tutto questo ci consente pertanto di comprendere come le diverse traiettorie di sviluppo in adolescenza, le eventuali incursioni e – in taluni casi – permanenze nel rischio non siano da ricondursi all'adolescenza in sé, quanto all'intersecarsi di esigenze evolutive, risorse personali e opportunità offerte dal contesto di vita.

A questo riguardo le ricerche più recenti tendono a delineare il seguente profilo di “*adolescente dotato di fattori protettivi*”. È un soggetto che:

- a) può contare su figure di adulti autorevoli che gli pongono delle ragionevoli, ma responsabilizzanti richieste;
- b) è impegnato in un progetto di costruzione e di realizzazione di sé;
- c) vive sfide personalmente e socialmente rilevanti;
- d) è accettato e valorizzato dal mondo adulto;
- e) vive positivamente l'esperienza scolastica e può sviluppare le proprie abilità cognitive e sociali sulle quali ritiene di poter contare;
- f) non è spinto a comportarsi in modo esteriore e consumistico da adulto.

A questo punto i dati conseguiti attraverso le varie domande presenti nel questionario possono essere “bilanciati”, in base ad una maggiore/minore consistenza, in rapporto ai fattori protettivi da condizioni di rischio o, viceversa, predittivi di condizioni di rischio. Nel procedere in questo senso teniamo conto del loro raggrupparsi nel presente caso particolarmente attorno ai seguenti indicatori: 1) autoefficacia; 2) autostima; 3) sistema dei valori, ideali, progetti di vita; 4) repertorio delle strategie relazionali/comunicative; 5) controllo degli impulsi e/o la gestione delle emozioni e del comportamento; 6) strategie di fronteggiamento.

1) *Autoefficacia*

Un livello alto di autoefficacia è stato individuato nel:

- considerarsi persona attive, responsabili, motivate, autonome, altruiste;
- saper realizzare nella vita quello che si vuole, saper cavarsela da soli nelle difficoltà;
- voler realizzare a tutti i costi i propri sogni (diventare ricchi, famosi, studiare, avere un lavoro, sentirsi professionalmente realizzati, andare a vivere da soli, farsi una propria famiglia...).

Una bassa autoefficacia è stata caratterizzata dal:

- dubitare delle proprie capacità;
- sentirsi incapaci di prendere una decisione;
- attivare meccanismi di omologazione o delocalizzazione delle responsabilità;
- assumere un atteggiamento di passività di fronte ad un problema facendo finta che non esiste.

2) *Autostima*

Un alto livello di autostima va individuato nell'aver acquisito, lungo il processo di costruzione dell'identità, un "*locus of control*" interno, centrato sul concetto di sé come persona che:

- ha stima di sé;
- si sente sicura;
- è realizzata;
- sa accettare chi è diverso;
- è estroversa.

Una bassa autostima è stata caratterizzata dal:

- sentirsi un fallito, senza speranza per il futuro;
- non sentirsi all'altezza della situazione e quindi dal disagio causato dal senso di inferiorità;
- senso di timidezza o dall'imbarazzo derivante dall'aver sbagliato, dall'aver fatto brutta figura;
- non essere presi in considerazione, sentirsi esclusi, non capiti, non stimati per quello che si è.

3) *Sistema dei valori, ideali, progetti di vita*

La presenza di ideali/progetti/valori è individuabile nel considerarsi una persona che:

- ha molti obiettivi/ideali per cui vale la pena vivere;
- è intenzionata ad ottenere tutto ciò che è possibile dalla vita;
- vuole scoprire chi è;
- fa ricorso a valori religiosi e/o ha bisogno di scoprire una propria dimensione religiosa;

- ha bisogno di sentirsi utile agli altri, di credere in se stessa, di essere stimata, rispettata;
 - vuole diventare “qualcuno”, aprire una propria attività professionale.
- La mancanza di progetti/ideali di vita è stata caratterizzata dal:
- non sapere cosa si vuole dalla vita né quali progetti realizzare;
 - incertezza/preoccupazione sul “che fare” in futuro;
 - indifferenza verso la religione.

4) *Repertorio delle strategie relazionali/comunicative*

Strategie relazionali/comunicative applicate a problemi di disagio/bisogno sono state individuate soprattutto nel:

- ricorrere al sostegno di amici;
- confrontarsi con chi ha lo stesso problema;
- migliorare la relazione con gli altri.

La mancanza e/o la scarsità di comunicazione/relazionalità è stata riscontrata nel:

- sentire di non aver fiducia in nessuno;
- non sentirsi amati, sentirsi soli, senza affetti e/o senza nessuno vicino, senza sapere a chi chiedere aiuto in caso di bisogno;
- mancanza di amici veri;
- sentirsi presi in giro, sgridati, incolpati, giudicati;
- trovarsi a contatto diretto con persone e/o con ambienti sconosciuti (avere a che fare con stranieri, dover affrontare situazioni nuove...).

5) *Controllo degli impulsi e/o la gestione delle emozioni e del comportamento*

Il controllo degli impulsi, delle emozioni e del comportamento è stato individuato nel:

- considerarsi una persona gioiosa, ottimista;
- saper difendere i propri diritti;
- voler dire quello che uno pensa, senza paura;
- capacità di guardare al lato positivo delle cose;
- avere speranza, fiducia che le cose cambieranno.

La mancanza di controllo degli impulsi, delle emozioni e del comportamento è stato riscontrato nell’atteggiamento incline a:

- ribellarsi, esplodere, vendicarsi;
- stordirsi in caso di problema, avere bisogno di far uso di stupefacenti;
- aggredire se stessi dandosi addosso, attribuendo a sé tutta la colpa;
- azioni trasgressive (uso normale di stupefacenti, partecipazione a bande, atti di violenza/vandalismo...);
- avere rapporti sessuali non protetti;
- mettere in pericolo la propria vita guidando sotto l’effetto di stupefacenti;
- fare ricorso, nel processo di costruzione dell’identità, ad un “*locus of control*” esterno, in dipendenza dal gruppo dei pari, così da delocalizzare le responsabilità delle proprie azioni;

- lasciar perdere di fronte ad un problema/disagio, scappare, fregarsene, scoraggiarsi, chiudersi in se stessi, attribuire la colpa agli altri.

6) *Strategie di fronteggiamento*

Tra quelle maggiormente segnalate, troviamo:

- la capacità di resistere alle richieste illecite degli amici;
- voler impegnarsi a fondo per lavorare alla soluzione del problema;
- in caso di problema/disagio tener duro, farsi valere, voler capire, parlarne con qualcuno, chiedere aiuto, parlarne con persone qualificate;
- attivare l'“antivirus” contro la droga attraverso relazioni sincere a loro volta combinate con un alto livello di autostima e di autoefficacia;
- la capacità di *problem solving*, evidenziata dall'aver ammesso, di fronte ad un problema, di saper trovare il modo migliore per conseguire una soluzione e/o per ottenere ciò che si vuole, grazie alle risorse di cui si dispone e facendo leva su strategie di efficacia e di autostima, ciò che permette poi di sentirsi sicuri e in grado di gestire qualsiasi situazione-problema possa capitare nella quotidianità degli eventi.

Sull'intera gamma dei dati riportati sopra giocano ovviamente sia la consistenza delle segnalazioni sia le differenti categorie di attori che se ne sono fatti interpreti. Passando in rassegna la distribuzione dei fattori predittivi/protettivi alla luce delle principali variabili utilizzate negli incroci è possibile quindi arrivare a ricostruire la presenza, all'interno del totale degli intervistati, di due sottocampioni caratterizzati dalla concatenazione di una serie di variabili che lungo l'analisi si sono strettamente intrecciate/correlate tra loro, in considerazione del costante ripresentarsi in rapporto alle varie tematiche prese in esame nell'indagine.

Il primo si contraddistingue per un *cluster* di caratteristiche quali: l'estrazione da condizioni di precarietà in base alla situazione socio-economica e culturale della famiglia, uno stato di “debolezza” lungo l'intero percorso scolastico-formativo per essere andati incontro a uno o più insuccessi scolastici o comunque l'aver avuto a che fare con pregresse difficoltà incontrate lungo il percorso, l'attuale demotivazione a continuare gli studi e, di conseguenza, anche l'inclinazione a cambiare il presente corso e il mancato sostegno in questo gruppo di una fede religiosa. All'interno di questo sottocampione si osserva che degli aspetti menzionati si fanno interpreti in modo particolare i maschi, e quindi gli utenti del CNOS-FAP, l'età di mezzo (16-17 anni), i residenti nelle Regioni del nord. Nei confronti di questo gruppo, a più riprese definito dello “svantaggio”, che però è risultato alquanto contenuto, le trasgressività costituiscono indubbiamente un sintomo di disagio interno, “comunicato” poi esternando azioni poco approvabili; azioni che a loro volta nel tempo potrebbero diventare veicoli “predittivi” di un possibile scivolamento verso una condizione di “vulnerabilità” e/o di rischio.

Tuttavia i dati attestano che i portatori di queste “vulnerabilità” rappresentano una ristretta minoranza se rapportati all'insieme degli intervistati, mentre la grande

maggioranza è composta dalla quota di allievi contraddistinta dalle variabili opposte a quelle riportate sopra. In pratica si caratterizza per la totale assenza di “debolezze” formative e di comportamenti difficili e/o a rischio e, viceversa, per il possesso di un sostenuto patrimonio valoriale e di maturazione globale della personalità, manifestando così di possedere un bagaglio di fattori “protettivi”. Tutto questo può essere ritenuto frutto in particolare della maturazione conseguita frequentando i percorsi triennali tutti nella FP dei CFP salesiani. In questo secondo gruppo si sono distinte in particolare le femmine, e con esse il CIOFS/FP, gli utenti delle Regioni centro-meridionali, i più giovani, i credenti e praticanti e chi non accusa particolari difficoltà nel corso che sta frequentando. Al tempo stesso va anche osservato che gli allievi del CNOS-FAP al momento dell’iscrizione ai percorsi del diritto-dovere si presentavano più svantaggiati quanto all’origine familiare e più problematici riguardo alla loro esperienza scolastica.

In ogni caso, l’andamento d’insieme dei risultati conseguiti attesta che *la gran parte di questi giovani nell’andare incontro alle inevitabili difficoltà della transizione alla vita attiva appare già sufficientemente attrezzata di quelle “armi” e/o delle strategie necessarie per fronteggiarle e dare loro adeguata soluzione*. Ben pochi fuggono e/o evitano di scontrarsi e di confrontarsi con il problema, semmai può succedere che non sempre si scelga la soluzione migliore, ma in questi casi saranno le esperienze della vita a ri-orientare a trovare quella più adatta.

La ricaduta delle sperimentazioni sui percorsi del diritto-dovere induce a sostenere che il maggiore pluralismo dell’offerta favorisce indubbiamente il successo formativo di una larga fascia di giovani e che gli approcci che fanno riferimento a tale prospettiva risultano, rispetto alle tradizionali proposte formative, maggiormente in grado di favorire l’elevazione culturale, professionale, morale, spirituale e religiosa dei giovani e in particolare delle componenti in difficoltà e/o in condizioni di svantaggio.

Appendice

IL QUESTIONARIO

I - INFORMAZIONI ANAGRAFICHE

1. Sesso 1. M 2. F

2. Età (in numero di anni compiuti): _____

3. Sei nato:

- 1. nell'attuale Comune italiano di residenza
- 2. in un'altra Provincia/Regione italiana
- 3. all'estero (in un'altra nazione)

4. Sei figlio di:

- 1. genitori entrambi italiani
- 2. una coppia formata da un genitore italiano e uno immigrato (di un'altra nazione)
- 3. genitori entrambi immigrati (di un'altra nazione)

5. Tu e i tuoi genitori siete nati:

(3 risposte: 1 per te, 1 per il padre e 1 per la madre)

	TU	PADRE	MADRE
1. nell'attuale Comune italiano di residenza			
2. in un'altra Provincia/Regione italiana			
3. in un Paese dell'Unione Europea			
4. in altri Paesi dell'Europa			
5. in Paesi asiatici			
6. in Paesi africani			
7. in Paesi latino-americani			

6. Attualmente vivi:

- 1. con entrambi i genitori
- 2. con un genitore
- 3. con un genitore e con il/la nuovo/a compagno/a
- 4. altro (*specificare*) _____

7. Da quante persone è composta complessivamente la tua famiglia?

(compresi anche altri parenti che vivono nel tuo appartamento)

n. _____

8. Qual è il titolo di studio dei tuoi genitori:

(dare 2 risposte: 1 per il padre e 1 per la madre)

	PADRE	MADRE
1. nessun titolo (elementari non terminate)		
2. licenza elementare		
3. licenza media		
4. qualifica o diploma professionale		
5. diploma di Stato (maturità)		
6. laurea		

9. Qual è la condizione occupazionale dei tuoi genitori:

(dare 2 risposte: 1 per il padre e 1 per la madre)

	PADRE	MADRE
1. lavoro regolare		
2. lavoro saltuario		
3. non lavoro (disoccupato, casalinga...)		

10. Durante gli studi ti è mai capitato di perdere uno o più anni di scuola o della Formazione Professionale per bocciature o per altre cause?

(1 risposta per riga)

BOCCIATURE:	MAI	1 VOLTA	PIÙ VOLTE
1. alle elementari			
2. alle medie			
3. alle superiori			
4. nella Formazione Professionale			

II - VALUTAZIONE DELL'ATTIVITÀ FORMATIVA

11. Stai frequentando un percorso formativo:

- triennale, tutto nella FP
- triennale, integrato tra scuola ed FP (1+2)
- biennale, tutto nella FP
- annuale, nella FP

12. Del percorso formativo sei al:

- I anno
- II anno
- III anno

13. A quale comunità professionale appartiene il corso che frequenti:

(1 risposta)

- meccanica
- elettrica-elettronica
- grafica e multimediale
- aziendale e amministrativa
- commerciale e delle vendite
- turistica e alberghiera
- tessile e moda
- legno e arredamento
- sociale e sanitaria
- estetica
- alimentazione

14. Per quali motivi ti sei iscritto al corso?

(si possono dare al massimo 3 risposte)

1. perché orientato dai docenti/formatori
2. dietro suggerimento di uno psicologo o di un Centro di orientamento
3. perché demotivato a continuare gli studi nella scuola che frequentavo fuori
4. perché il corso è più rispondente alle tue doti ed esigenze
5. vi sono formatori qualificati
6. risponde meglio alle esigenze della famiglia
7. vi sono strutture/attrezzature efficienti (laboratori, computer, ecc.)
8. viene data una buona formazione professionale
9. permette di trovare lavoro più facilmente
10. vi è innovazione, si fa sperimentazione
11. si dà un insegnamento più pratico che teorico
12. ti interessa la proposta formativa
13. pensi di trovarti bene nell'ambiente salesiano
14. altro (*specificare*) _____

15. Esprimi il tuo grado di soddisfazione circa gli aspetti che caratterizzano il corso che frequenti:

(1 risposta per riga)

	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
<i>a) i contenuti degli argomenti trattati:</i>				
1. li trovi chiari				
2. ti sembrano importanti				
3. li trovi pertinenti alla futura vita professionale				
<i>b) i metodi utilizzati:</i>				
4. portano a coinvolgerti durante le lezioni				
5. producono forme di collaborazione tra allievi e formatori				
6. permettono di dare giuste valutazioni				
<i>c) l'organizzazione delle attività presenta un'adeguata distribuzione dei:</i>				
7. tempi				
8. spazi/ambienti				
9. attrezzature/strumenti a disposizione				
10. visite tecniche o stage				
<i>d) il corso ha aiutato ad acquisire:</i>				
11. conoscenze generali				
12. conoscenze tecnico-professionali				
13. capacità operative				

16. Quanti dei tuoi formatori:

(1 risposta per riga)

	TUTTI	BUONA PARTE	ALCUNI	UNO SOLTANTO	NESSUNO
1. dialogano con te					
2. ti coinvolgono nelle varie attività formative					
3. insegnano con chiarezza ed efficacia					
4. vanno d'accordo tra di loro					
5. collaborano con gli allievi alle varie attività formative					
6. si preoccupano dei tuoi problemi					
7. sanno tenere la disciplina					
8. sono preparati nella materia che insegnano					
9. utilizzano metodi d'insegnamento appropriati					
10. sanno dare giuste valutazioni					

17. Su quali dei seguenti comportamenti i tuoi formatori insistono principalmente:

(si possono dare al massimo 3 risposte)

1. puntualità
2. rispetto degli ambienti e delle attrezzature
3. rispetto delle norme di sicurezza
4. essere leali
5. non fumare
6. non litigare
7. non usare un linguaggio volgare
8. spegnere il cellulare durante le lezioni
9. non indossare un abbigliamento non adeguato al contesto
10. aiutarsi reciprocamente
11. partecipare alle iniziative religiose del Centro
12. altro (*specificare*) _____

18. I tuoi formatori come valutano globalmente il tuo rendimento nel corso:

1. ottimo
2. buono
3. sufficiente
4. insufficiente/scarso

19. Secondo te, quali miglioramenti dovrebbero essere apportati al corso:

(si possono dare al massimo 3 risposte)

1. utilizzare maggiormente i laboratori
2. dare maggiore sostegno agli allievi disabili
3. utilizzare di più l'informatica
4. assumere professori più preparati/competenti
5. introdurre lavori di gruppo
6. invitare esperti del mondo del lavoro
7. facilitare l'inserimento degli allievi immigrati
8. preparare con cura lo stage o le visite tecniche
9. introdurre il 4° anno
10. coinvolgere di più le famiglie
11. rendere le valutazioni più oggettive
12. avere più occasioni per verificare l'andamento della tua formazione
13. rendere l'insegnamento più rispondente ai bisogni formativi di ciascun allievo
14. altro (*specificare*) _____

20. Quali sono, secondo te, le esigenze formative dei giovani della tua età, che dovrebbero essere maggiormente soddisfatte nel tuo CFP?

(si possono dare al massimo 3 risposte)

1. avere informazioni e la possibilità di orientarsi circa le opportunità di proseguire gli studi
2. avere informazioni e la possibilità di orientarsi circa le opportunità di lavoro
3. avere corsi di recupero o un insegnamento adatto per coloro che sono in difficoltà sul piano formativo
4. essere preparati a partecipare alla vita sociale e politica
5. avere un'adeguata formazione sulla sessualità e sui rapporti di coppia
6. essere formati a vivere onestamente
7. essere informati su comportamenti che possono mettere a rischio il tuo sviluppo psico-fisico (abuso di sostanze, guida pericolosa...)
8. avere più occasioni di formazione religiosa (esercizi spirituali, incontri formativi...)
9. avere più attività associative, sportive e ricreative
10. altro (*specificare*) _____

21. Tu come valuti globalmente il tuo rendimento nel corso:

1. ottimo
2. buono
3. sufficiente
4. insufficiente/scarso

22. Stai incontrando difficoltà nel tuo percorso formativo?

1. Sì (*alla dom. 22.1*)
2. In parte (*alla dom. 22.1*)
3. No

(per chi ha risposto “Sì” o “In parte”)

22.1. Cosa ti crea attualmente maggiori difficoltà?

(dare al massimo 3 risposte)

1. le materie di studio
2. i problemi personali
3. i problemi familiari
4. la tua condizione sociale ed economica
5. la distanza dalla casa al CFP
6. la differenza di idee/mentalità/interessi tra te ed i genitori
7. la differenza di idee/mentalità/interessi tra te e i formatori
8. la differenza di idee/mentalità/interessi tra te e i compagni
9. il metodo di insegnamento
10. il metodo di studio
11. altro (specificare) _____

23. Hai mai pensato di cambiare il corso che frequenti?

(1 sola risposta)

1. Sì, pur rimando sempre all'interno della FP
2. Sì, per passare dalla Formazione Professionale ad altri Istituti scolastici
3. No, mai, sto bene dove sono

24. Quali sono le possibilità che:

(1 risposta per riga)

	MOLTO ALTE	ALTE	CIRCA 50%	BASSE	MOLTO BASSE
1. prenderai un diploma di scuola superiore					
2. andrai all'università o farai un corso di specializzazione post-diploma					
3. avrai una casa tua					
4. avrai un lavoro che ti darà soddisfazione					
5. avrai una vita familiare serena					
6. godrai di buona salute					
7. potrai vivere dove vorrai					
8. sarai rispettato all'interno della tua comunità					
9. avrai dei buoni amici su cui poter contare					

III - IL RAPPORTO CON I GENITORI

25. I rapporti tra te ed i tuoi genitori o con l'attuale compagno/a di uno di loro, in genere sono di:

(sono possibili più risposte per il padre, la madre e il compagno/a)

RAPPORTO DI:	CON IL PADRE	CON LA MADRE	CON IL/LA COMPAGNO/A
1. fiducia			
2. responsabilità			
3. collaborazione			
4. comprensione			
5. rispetto			
6. autonomia			
7. indifferenza			
8. confusione			
9. incomunicabilità			
10. incomprensione			
11. ribellione			

26. Quando hai un problema (di qualsiasi natura) come si comportano con te i tuoi genitori:

(1 sola risposta)

1. ti sono vicini e cercano di aiutarti
2. ti consigliano ma poi lasciano che sia tu risolvere il problema
3. cercano di risolvere loro il problema per te
4. non si rendono conto del tuo problema
5. non si interessano
6. altro (*specificare*) _____

27. Su quali dei seguenti comportamenti i tuoi genitori insistono principalmente:

(si possono dare al massimo 3 risposte)

1. rientrare a casa la sera entro un orario prestabilito
2. non uscire dopo cena
3. non guardare la TV fino a tarda notte
4. essere puntuale ai pasti
5. non andare in discoteca
6. partecipare ad un servizio religioso
7. dire ai genitori dove vai e con chi
8. rendere conto delle spese che fai
9. non fumare
10. non usare espressioni volgari
11. essere sincero/a con i genitori
12. non bere alcolici
13. non fare uso di sostanze stupefacenti
14. non frequentare amicizie equivocate e/o che fanno uso di stupefacenti
15. non partecipare a gruppi/bande di strada
16. collaborare alle faccende domestiche
17. non farsi tatuaggi/piercing
18. non passare troppo tempo a giocare al computer (playstation...)
19. altro (*specificare*) _____

28. Quando non rispetti le regole di comportamento, i tuoi genitori cosa fanno:

(sono possibili più risposte)

1. ti riprendono pazientemente
2. ti tolgono la paghetta
3. non ti fanno uscire
4. te lo fanno pesare in qualche modo
5. si arrabbiano ma poi lasciano correre
6. non intervengono affatto
7. altro (*specificare*) _____

29. Che atteggiamento assumi quando sei in disaccordo con i tuoi genitori?

(1 sola risposta)

1. ti ribelli e non accetti
2. fai finta di niente e poi fai come vuoi
3. resti indifferente
4. non sai come reagire e ti chiudi in te stesso
5. sul momento reagisci male ma poi accetti quanto ti dicono
6. dialoghi cercando di capire le ragioni di entrambe le parti
7. altro (*specificare*) _____

IV - IL RAPPORTO CON GLI AMICI E IL GRUPPO DEI PARI

30. Fai parte di qualche associazione o di un gruppo organizzato?

1. Sì (*vai alla dom. 30.1*)
2. No

(se fai parte di qualche gruppo/associazione)

30.1. Di che tipo?

(sono possibili più risposte)

1. sportivo
2. ricreativo
3. culturale
4. religioso
5. educativo (scoutismo...)
6. ambientalista
7. politico
8. di "ultras" sportivi
9. di volontariato (sociale, assistenziale, terzomondiale...)
10. altro (*specificare*) _____

31. Che importanza ha per te il gruppo di amici?

(si possono dare al massimo 3 risposte)

1. ti offre l'occasione di uscire di casa
2. ti aiuta a passare il tempo senza annoiarti
3. ti permette di emergere, di farti valere
4. ti dà l'occasione di fare esperienze interessanti
5. ti offre l'occasione di dire le tue idee
6. ti fa sentire libero, autonomo
7. ti fa sentire più sicuro, protetto
8. ti fa sentire in famiglia
9. ti aiuta a crescere e a formare la tua personalità
10. ti fa sentire utile agli altri e alla società
11. ti permette di scaricare rabbie e tensioni
12. ti permette di fare cose che non potresti mai fare in famiglia
13. altro (*specificare*) _____

32. Quando ti incontri con gli amici, solitamente cosa fate?

(si possono dare al massimo 3 risposte)

1. andate al cinema
2. parlate dei vostri problemi (scolastici, familiari, del rapporto col proprio ragazzo/a...)
3. andate in giro a fare shopping
4. ascoltate musica insieme o suonate insieme
5. fate qualche bravata
6. uscite per corteggiare o farvi corteggiare
7. parlate di moda, sport, musica
8. vi organizzate per passare il fine settimana (in discoteca, allo stadio, al mare...)
9. fumate uno spinello
10. andate in sala giochi
11. giocate con il computer (videogiochi, play-station, internet...)
12. altro (*specificare*) _____

33. Quando i tuoi amici si comportano in modo trasgressivo e ti fanno capire che per essere accettato dal gruppo devi fare come loro, tu cosa fai?

(1 sola risposta)

1. condividi pienamente tutto quanto fa il gruppo
2. anche se non condividi le azioni trasgressive del gruppo tuttavia ti adegui pur di non farti escludere
3. resti fedele ai tuoi principi/valori morali e te ne vai
4. pur rimanendo fermo nei tuoi principi cerchi di stabilire un dialogo per far capire loro dove sbagliano
5. altro (*specificare*) _____

34. Se tu stessi per fare qualcosa di illecito o pericoloso per te, i tuoi amici proverebbero a fermarti?

1. Sì, certamente
2. Sì, probabilmente
3. No, probabilmente
4. No, certamente

35. Il tuo modo di concepire la vita (o ciò che è importante per te) è più vicino a quello dei tuoi amici o a quello dei tuoi genitori?

(1 sola risposta)

1. più vicino ai genitori
2. più vicino agli amici
3. vicino ad entrambi
4. non è vicino a nessuno dei due

36. Quanti dei tuoi amici...

	TUTTI	MOLTI	ALCUNI	NESSUNO
1. Partecipano a gruppi sportivi				
2. Vanno regolarmente in chiesa				
3. Partecipano a gruppi giovanili (Boy scout, associazione cattolica, ecc.)				
4. Hanno un buon rendimento negli studi				
5. Svolgono attività di volontariato				
6. Trascorrono molto tempo con i loro familiari				

V - VALORI E ESPERIENZE DI VITA

37. In che misura ti ritieni una persona capace di:

	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
1. realizzare quello che vuoi dalla vita				
2. cavartela da solo nelle difficoltà				
3. difendere i tuoi diritti quando subisci ingiustizie				
4. dire quello che pensi ai tuoi compagni anche quando non sono d'accordo con te				
5. andare contro il tuo gruppo di amici quando fa delle azioni che tu non approvi				
6. resistere alla richiesta di amici di fare qualcosa di illecito o di pericoloso				

38. In che misura sono vere le seguenti affermazioni per te:

	TOTALMENTE	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
1. Riesco sempre a risolvere problemi difficili se ci provo abbastanza seriamente				
2. Se qualcuno mi contrasta, posso trovare il modo o il sistema di ottenere ciò che voglio				
3. Per me è facile attenermi alle mie intenzioni e raggiungere i miei obiettivi				
4. Ho fiducia di poter affrontare efficacemente eventi inattesi				
5. Grazie alle mie risorse, so come gestire situazioni impreviste				
6. Posso risolvere la maggior parte dei problemi se ci metto il necessario impegno				
7. Rimango calmo nell'affrontare le difficoltà perché posso confidare nelle mie capacità di fronteggiarle				
8. Quando mi trovo di fronte ad un problema, di solito trovo parecchie soluzioni				
9. Se sono in "panne", posso sempre pensare a qualcosa da mettere in atto				
10. Non importa quello che mi può capitare, di solito sono in grado di gestirlo				

39. Ti capita di provare recentemente alcune delle seguenti sensazioni:

(1 risposta per riga)

	SPESSE	QUALCHE VOLTA	MAI
1. sentirti senza speranza per il futuro			
2. sentirti un buono a nulla, un fallito nella vita			
3. sentirti solo, senza nessuno vicino			
4. dubitare delle tue capacità			
5. non avere fiducia in nessuno			
6. non sentirti amato da nessuno			
7. essere incapace di prendere una decisione			
8. avere voglia di farla finita			

40. Cos'è che in questo momento ti preoccupa di più:

(si possono dare al massimo 3 risposte)

1. i problemi familiari
2. i problemi affettivi
3. la mancanza di amici veri
4. non sapere cosa fare in futuro
5. la mancanza di persone a cui poter chiedere aiuto
6. la diffusione della droga
7. i problemi di ordine economico
8. le ingiustizie sociali
9. l'inquinamento ambientale
10. la paura della morte
11. le difficoltà nel corso che stai frequentando
12. la disonestà della gente
13. l'impossibilità di realizzare i propri sogni
14. non avere ideali per cui vale la pena vivere
15. la violenza presente nella società (mafia, criminalità, terrorismo...)
16. la sensazione di non avere la preparazione sufficiente per trovare lavoro
17. la convivenza con persone di diversa nazionalità e religione
18. altro (*specificare*) _____

41. Quando ti trovi di fronte ad una situazione problematica in che misura metti in atto le seguenti strategie:

(1 risposta per riga)

	NON LA USO	LA USO POCO	LA USO SPESSO	LA USO MOLTISSIMO
1. parlare con persone che mi aiutino a venirne fuori				
2. lavorare alla soluzione del problema come meglio posso				
3. impegnarmi a fondo				
4. pensarci e preoccuparmi continuamente				
5. passare più tempo con gli amici più intimi				
6. limitarmi a sperare che le cose vadano meglio				
7. cercare la vicinanza di persone che hanno il mio stesso problema				
8. alleviare il malessere bevendo, fumando, mangiando o assumendo droghe				
9. cercare di migliorare la mia relazione con gli altri				
10. rimanere passivo, non fare nulla				
11. far finta che il problema non esista				
12. darmi addosso e dire è colpa mia				
13. rinchiudermi in me e tenere dentro quanto mi succede				

	NON LA USO	LA USO POCO	LA USO SPESSE	LA USO MOLTISSIMO
14. rivolgermi a Dio per ricevere forza e sostegno morale				
15. guardare il lato positivo delle cose				
16. discutere il problema con persone qualificate ed esperte				
17. cercare di rilassarmi (ascoltare musica, leggere un libro, guardare la TV)				
18. fare attività fisica e tenermi in forma				

42. Metti una crocetta in una delle due caselle centrali che meglio descrive le caratteristiche della tua personalità

(1 risposta per riga)

TI CONSIDERI UNA PERSONA

- | | |
|--|--|
| che ha stima di sé <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> che non ha stima di sé |
| pessimista <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> ottimista |
| altruista <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> egocentrica |
| irresponsabile <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> responsabile |
| irreprensibile <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> trasgressiva |
| aggressiva <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> non violenta |
| attiva <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> passiva |
| ribelle <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> docile |
| autonoma <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> dipendente |
| senza ideali <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> con molti ideali |
| motivata <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> demotivata |
| insicura <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> sicura |
| realizzata <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> fallita |
| introversa <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> estroversa |
| gioiosa <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> triste |
| gregaria <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> leader |
| che accetta chi è “diverso” <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> che non accetta chi è “diverso” |

43. Inoltre ti consideri:

(1 sola risposta)

- credente e praticante della religione a cui appartieni
- credente ma non troppo praticante
- in ricerca di una fede religiosa
- disinteressato/indifferente verso la religione
- non credente, ateo

44. Cosa vorresti cambiare di te e/o della tua vita:

(si possono dare al massimo 3 risposte)

1. il carattere
2. l'aspetto fisico
3. il rapporto con gli amici
4. il rapporto di coppia o il ragazzo/a con cui stai
5. il rapporto con i genitori
6. la condizione economica
7. il modo di trascorrere il tempo libero
8. il modo di vivere il rapporto con la religione
9. intendi cambiare nulla, stai bene così
10. altro (specificare) _____

45. Negli ultimi 3 mesi ti è capitato di:

(1 risposta per riga)

	MAI	1-2 VOLTE	3-5 VOLTE	PIÙ DI 5 VOLTE
1. prendere qualcosa nei negozi/supermercati senza pagare				
2. avere problemi di anoressia o bulimia				
3. aver guidato sotto l'effetto dell'alcol				
4. andare in giro armato di coltello o altro				
5. aver fatto a botte con compagni di scuola				
6. aver fatto violenze sessuali				
7. aver messo in pericolo la tua vita				
8. aver guidato sotto l'effetto di stupefacenti				
9. aver partecipato a risse tra bande di "ultras" o di strada				
10. aver preso droghe pesanti				
11. aver subito violenza sessuale				
12. aver messo in pericolo la vita degli altri				
13. aver spacciato droga				
14. aver danneggiato proprietà pubbliche o private				
15. aver avuto rapporti sessuali non protetti				
16. aver fumato uno spinello				

46. Secondo te, cosa aiuta maggiormente un giovane a non far uso di sostanze stupefacenti?

(si possono dare al massimo 3 risposte)

- 1. avere fiducia in se stessi
- 2. avere una relazione affettiva importante
- 3. avere genitori che seguono e sanno educare
- 4. la volontà di riuscire nella vita
- 5. avere un obiettivo per cui vale la pena vivere
- 6. avere una buona professione
- 7. avere amici veri, sinceri, affidabili
- 8. avere una fede religiosa
- 9. aver ricevuto una buona informazione sulle droghe
- 10. non frequentare discoteche
- 11. non frequentare persone che fanno uso di droghe
- 12. altro (*specificare*) _____

COMPLETA CIASCUNA DELLE SEGUENTI FRASI

47. Io mi sento molto a disagio quando

48. Quando ogni cosa sembra essere contro di me io

49. Io sento fortemente il bisogno di

50. Io mi sentirò pienamente realizzato/a quando

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.
- Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione, firmato il 19 giugno 2003, in "Presenza CONFAP" 27 (2003)3/4, 5-8.
- 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.
- ARTO A., *Psicologia evolutiva*, Roma, LAS, 2000.
- Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni. VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione (29 giugno 2006), Roma.
- BARALDI C. - ROSSI E., *La prevenzione delle azioni giovanili a rischio*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *L'approccio promozionale con gli adolescenti. Lineamenti teorici e implicazioni educative*, in "Rassegna CNOS" 1(2003) 39-45.
- BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali: teoria e prassi*, Franco Angeli, Roma, 2004.
- BERNDT T.J., *Obtaining support from friends during childhood and adolescence*, in BELLE D. (a cura di), "Children's social networks and social support", Wiley, New York, 1989, 308-331.
- BERTAGNA G., *La scuola tra «theoría», «téchne» e apprendistato. Limiti e virtù di un (dis)adattamento epistemologico*, in "Orientamenti Pedagogici" 50 (2003a)2, 215-240.
- BERTAGNA G., *Istruzione e formazione dopo la modifica del Titolo V della Costituzione. Osservazioni al documento di Astrid*, in "Nuova Secondaria" 20 (2003b)9, 102-112.
- BERTAGNA G., *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato le possibili novità della Riforma Moratti*, in "Nuova Secondaria" 20 (2003c)10, 22-32.
- BERTAGNA G., *Il significato della riforma del sistema educativo e le scelte culturali ed ordinamentali del Decreto sul secondo ciclo. I problemi di un procedimento complesso*, in "Rassegna CNOS" 21 (2005)2, 51-99.
- BERTINI M. et al., *Life skill Education nel quadro della moderna psicologia della salute*, in "Psicologia della Salute" 2(1999) 11-31.
- BONINO S., *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Giunti, Firenze, 2005.
- BONINO S. - E. CATTELINO, *L'adolescenza tra opportunità e rischio*, in CAPRARA G.V. - A. FONZI, "L'età sospesa", Giunti, Firenze, 2000, 121-154.
- BONINO S. - A. FRACZEK, *Adolescenti e salute: incursioni nel rischio*, in "Psicologia contemporanea" 137 (1996) 50-57.
- BONINO S. - E. CATTELINO - S. CIAIRANO, *Adolescenti e rischio*, Giunti, Firenze, 2003.
- 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.
- CAPRARA G.V. - A. FONZI, *L'età sospesa*, Giunti, Firenze, 2000.
- CAVALLI A., *La lunga transizione all'età adulta*, in Buzzi C. - A. Cavalli - A. De Lillo (a cura di), "Giovani verso il duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia", Il Mulino, Bologna, 1997.
- CIAIRANO S.- G. MOLINENGO - S. BONINO - R. MICELI, *Il ruolo diretto e indiretto delle risorse individuali e ambientali nel contrastare il rischio in adolescenza*, in "Psicologia clinica e dello sviluppo" 3(2005) 385-398.
- COLASANTI A.R., *Quali competenze promuovere per l'adolescente?* in ARCANGELI N. (a cura di), "Non più bambini... non ancora giovani", IRRE Emilia Romagna, Bologna, 2002, 60-73.
- COLASANTI A.R. - M. BECCIU, *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: le risposte della riforma per l'adolescente di oggi*, in "Rassegna CNOS" 2(2005), 117-136.

- COMPAS B.E., *Promoting positive mental health during adolescence*, in MILLSTEIN S.G. - E.O. NIGHTINGALE - A.C. PETERSEN (a cura di), in "Promoting the Health of Adolescent New Direction for the Twenty-first century", Oxford University Press, Oxford, 1993.
- CRESSON E., *Il libro bianco. Insegnare ed apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, 1996.
- EURISPES, *V rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Istituto di Studi Politici Economici e Sociali, Roma 2004.
- EURISPES, *VI Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Roma, Istituto di Studi Politici, Economici e Sociali, 2005.
- FULIGNI C. - P. ROMITO, *Il counselling per adolescenti*, Mc Graw Hill, Milano, 2002.
- FULLER A. - K. MCGRAW - M. GOODYEAR, *Il Bungy Jumping tra le insidie della vita. Una cornice di riferimento per la promozione della resilienza in età evolutiva*, in ROWLING L. - G. MARTIN, L. KALKER, "La promozione della salute mentale e i giovani", Mc Graw Hill, Milano, 2004, 109-126.
- HURRELMANN H., *Health promotion for adolescents: preventive and corrective strategies against problem behaviour*, in "Journal of Adolescence" 13(1990) 231-250.
- ISFOL, *Rapporto 2005*, Roma, 2005.
- JESSOR R., *New perspectives on adolescent risk behaviour*, Cambridge University Press, New York, 1998.
- LEONE G., *Salute mentale e rappresentazione sociali del disagio: un contributo sul problema della valutazione delle iniziative preventive*, in PICCIONE R. - A. GRISSINI (a cura di), "Prevenzione e salute mentale", Carocci, Roma, 1998.
- LYOTARD J.F., *La condizione post moderna*, Milano, Feltrinelli, 1979.
- MALIZIA G., *Diritti formativi*, in MALIZIA G. - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, Roma, CNOS-FAP, 2004, 59-60.
- MALIZIA G., *Le legge 53/2003 nel quadro della storia della riforma scolastica in Italia*, in FRANCHINI R. - R. CERRI (a cura di), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza*, Milano, Angeli, 2005, 42-63.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Istruzione e formazione: gli scenari europei*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2000a, 15-42.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *La riforma del sistema italiano di istruzione e di formazione*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2000b, 43-64.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *I formatori valutano i percorsi sperimentali triennali. Il caso della Liguria. Primi dati*, in "Rassegna CNOS" 21 (2005)3, 117-128.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *La sperimentazione dei percorsi triennali di istruzione e di formazione professionale in Piemonte. Primi risultati*, in "Rassegna CNOS" 22 (2006)1, 65-96.
- MILAN G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Roma, Città Nuova, 2001.
- MIUR, *La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Osservatorio per la Gioventù Dipartimento per l'Istruzione Direzione Generale per lo Studente, 2004.
- MONTEMARANO A., *Dall'obbligo scolastico al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*, in "Rassegna CNOS" 21 (2005)3, 110-116.
- NIZZOLI U. - C. COLLI, *Giovani che rischiano la vita*, Mc Graw Hill, Milano, 2004.
- NOTA L. - S. SORESI, *I comportamenti sociali*, ERIP, Pordenone, 1997.
- OLBRICH E., *Coping and Development*, Jackson, Bosma, 1990.
- OLIVERIO FERRARIS A., *La nascita dell'adolescenza*, in "Psicologia contemporanea" 99(1990) 34-40.
- PALMONARI A., *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- PATTON G. - A.R. OLSON - J.W.TOUMBOUROU, *La prevenzione e la promozione della salute mentale negli adolescenti. Le evidenze*, in ROWLING L. - G. MARTIN - L. KALKER, "La promozione della salute mentale e i giovani. Teorie e pratiche", Mc Graw Hill, Milano, 2004, 31-52.
- PELLAI A - BONCINELLI S., *Just do it. I comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Per il bene dell'Italia. Il programma del governo 2006-2011 dell'Unione* (11.02.3006), Roma.
- PICCIONE R. - A. GRISSINI (a cura di), *Prevenzione e salute mentale: fondamenti, pratiche, prospettive*, Carocci, Roma, 1998.

- POLMONARI A. et al., *Identità imperfette. Giovani e adolescenti: un oggetto di studio per le scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 1979.
- POMBENI M.L., *Adolescenti*, in ZANI B. - A. PALMONARI (a cura di), "Manuale di psicologia di Comunità", Il Mulino, Bologna, 1996, 411-433.
- POMBENI M.L., *Disagio adolescenziale e prevenzione: dalle conoscenze alle strategie di intervento*, in ZANI B. (a cura di), "Le dimensioni della psicologia sociale", Carocci, Roma, 1998.
- POMBENI M.L. - D'ANGELO M.G., *L'orientamento in gruppo*, Carocci, Roma, 2000.
- PONTON L.E., *The romance of risk: Why teenagers do the things they do*, Basic Books, New York, 1997.
- Programma quinquennale di progressiva attuazione della legge 30/2000 di riordino dei cicli di istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione" 46 (2000)3/4, 11-74.
- Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. N. 672 del 18 luglio 2001*, in "Annali dell'Istruzione" 47 (2002)1/2, 3-176.
- Rapporto di base sulla politica scolastica italiana*, in "Educazione Comparata" 9 (1998), 65-119.
- ROMEI P., *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione: qualche considerazione*, in "Dirigenti Scuola" 24 (2005)4, 20-26.
- ROWLING L. - G. MARTIN - L. KALKER, *La promozione della salute mentale e i giovani*, Mc Graw Hill, Milano, 2004.
- RUTTER M., *Psychosocial Adversity: risk, resilience and recovery*, in VERHOFSTADT-DENEVE L. - I. KIENHORST - C. BRAET (a cura di), "Conflict and development in adolescence", DSVO Press, Leiden, 1996, 21-33.
- STROEBE W. - M. STROEBE, *Psicologia sociale e salute*, Mc Graw Hill, Milano, 1997.
- SUGAMIELE D., *Dati utili per l'attuazione del sistema educativo di istruzione e formazione*, in "Presenza CONFAP" 21 (2006)1-2, 7-52.
- UNESCO, *Rapporto mondiale sulla educazione 2000. Il diritto all'educazione*, Roma, Armando, 2000.
- ZANI B., *Strategie di coping in adolescenza*, in ZANI B. - 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.

INDICE

SOMMARIO	3
INTRODUZIONE	5

Parte I IL QUADRO TEORICO

Capitolo 1

IL DIRITTO-DOVERE ALL'ISTRUZIONE E ALLA FORMAZIONE: BILANCIO DEL DIBATTITO (G. Malizia)	13
1. La prospettiva pedagogica	13
1.1. <i>I contenuti del diritto all'educazione e i soggetti protetti</i>	13
1.2. <i>Le strategie</i>	15
1.2.1. <i>Le strategie dell'eguaglianza</i>	15
1.2.2. <i>Le strategie della personalizzazione</i>	15
1.2.3. <i>Le strategie della corresponsabilità</i>	16
1.3. <i>Obbligo o diritto-dovere?</i>	18
2. Il recente cammino delle riforme ordinamentali in Italia	19
2.1. <i>Un diritto ancora inattuato</i>	20
2.2. <i>La riforma Berlinguer (Legge 30/2000 sul riordino dei cicli)</i>	21
2.3. <i>La Legge Moratti (Legge delega 53/03)</i>	24
2.4. <i>Il decreto legislativo sul diritto-dovere e i percorsi sperimentali triennali</i>	26
3. Conclusione. Verso l'obbligo di istruzione: un ritorno al passato?	30

Capitolo 2

L'ADOLESCENZA: QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO (M. Becciu - A.R. Colasanti) . . .	33
1. L'adolescenza: dai modelli deterministici ai modelli probabilistici e multi-casuali	33
1.1. <i>Assumere un triplice livello di analisi</i>	34
1.2. <i>Superare le visioni deterministiche</i>	35
2. L'adolescenza come periodo di fronteggiamento: compiti di sviluppo e loro superamento	39

3. La modernazione del rischio in adolescenza: i fattori di protezione	41
4. Il profilo dell'adolescente: cosa ci dicono le ricerche	42
4.1. <i>Rapporto con la famiglia</i>	43
4.2. <i>Rapporto con la scuola</i>	44
4.3. <i>Rapporto con i pari e tempo libero</i>	48
4.4. <i>Comportamenti di rischio</i>	49
4.5. <i>Valori</i>	51
4.6. <i>Orientamento verso il futuro</i>	51
5. Conclusione	52

Parte II
L'INDAGINE SUL CAMPO

Capitolo 3	
METODOLOGIA, CAMPIONAMENTO E IDENTIKIT DEGLI INTERVISTATI (V. Pieroni)	57
1. Tempi-fasi dell'indagine e composizione campionaria	57
2. Contestualizzazione del campione	59
2.1. <i>Dati di sfondo e caratteristiche anagrafiche dell'utenza dei corsi</i>	59
2.2. <i>L'estrazione socio-familiare</i>	60
2.3. <i>La posizione scolastico-formativa</i>	61
3. Sintesi delle caratteristiche del campione	65
Capitolo 4	
GLI ALLIEVI VALUTANO LA FP INIZIALE (G. Malizia)	67
1. Le ragioni di una scelta	67
2. Valutazione del percorso formativo	72
3. Le prospettive di futuro	77
4. Sintesi conclusiva	80
Capitolo 5	
IL RAPPORTO CON I GENITORI E GLI AMICI (M. Becciu - A.R. Colasanti)	83
1. Il rapporto con i genitori	83

2. Il rapporto con gli amici	85
 Capitolo 6	
LA DIMENSIONE ESISTENZIALE E VALORIALE (R. Mion)	91
1. Autodefinizione della propria personalità	91
2. Il sistema di autostima/autoefficacia	95
3. Il sottofondo di preoccupazioni e le strategie di fronteggiamento	98
4. Lo scenario della trasgressività e la voglia di cambiamento	103
5. Bisogni, disagi e strategie di fronteggiamento	107
5.1. <i>Le fonti di disagio</i>	107
5.2. <i>I bisogni</i>	108
5.3. <i>Atteggiamenti da assumere di fronte ad un ostacolo/problema</i>	109
5.4. <i>Il castello degli ideali e dei progetti di vita</i>	110
6. Sintesi dei risultati: fattori predittivi e protettivi dal rischio	113
6.1. <i>Indicatori</i>	113
6.2. <i>In sintesi</i>	115

Parte III CONCLUSIONI

Capitolo 7	
SINTESI DEI RISULTATI DELL'INDAGINE	
(G. Malizia - M. Becciu - A.R. Colasanti - R. Mion - V. Pieroni)	121
1. Lo scenario e gli obiettivi di fondo dell'indagine	121
2. Caratteristiche dei giovani dell'inchiesta	122
2.1. <i>Caratteristiche anagrafiche</i>	122
2.2. <i>La posizione scolastico-formativa</i>	124
3. La valutazione degli allievi del percorso formativo	126
4. La dimensione relazionale e valoriale	129
4.1. <i>Le relazioni familiari e amicali</i>	129
4.2. <i>La personalità sullo sfondo dello scenario esistenziale e valoriale</i>	132
4.3. <i>Bisogni, disagi e strategie di fronteggiamento</i>	134
4.3.1. <i>Le fonti di disagio</i>	134

4.3.2. I bisogni	135
4.3.3. Atteggiamenti da assumere di fronte ad un ostacolo/problema	136
4.3.4. Il castello degli ideali e dei progetti di vita	137
5. La ricaduta dei corsi sul sistema di istruzione e formazione	137
5.1. <i>Il successo formativo dei percorsi del diritto-dovere tutti nella FP</i>	137
5.2. <i>La personalità degli utenti sullo sfondo dei fattori predittivi e protettivi dal rischio ..</i>	139
APPENDICE - Il questionario	145
BIBLIOGRAFIA	163
INDICE	167

Pubblicazioni 2002-2007
nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”

1. Nella sezione “studi”

- 1) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9 - 11 settembre 2002*, 2003
- 2) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
- 3) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
- 4) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
- 5) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
- 6) CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
- 7) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 8) MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
- 9) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
- 10) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 11) D'AGOSTINO S. - G. MASCIU - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
- 12) PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 13) NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
- 14) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
- 15) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
- 16) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca* (in stampa)
- 17) NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP* (in stampa)
- 18) FONDAZIONE PASTORE (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo* (in stampa)
- 19) NICOLI D. - R. FRANCHINI, *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale* (in stampa)
- 20) MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievoli dei percorsi formativi del diritto-dovere* (in stampa)
- 21) MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive* (in stampa)
- 22) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007

2. Nella sezione “progetti”

- 23) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 24) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003

- 25) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- 26) CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *OrION tra orientamento e network*, 2004
- 27) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 28) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 29) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- 30) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- 31) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- 32) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- 33) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- 34) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- 35) CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
- 36) CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
- 37) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- 38) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- 39) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- 40) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- 41) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- 42) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- 43) COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, s.d.
- 44) FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- 45) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- 46) MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- 47) NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 48) NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 49) TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- 50) VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 51) NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- 52) VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
- 53) POLACEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- 54) CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- 55) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- 56) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006

3. Nella sezione “esperienze”

- 57) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
- 58) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
- 59) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
- 60) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 61) CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003
- 62) TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
- 63) COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
- 64) ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
- 65) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006

