

Mario Becciu  
Anna Rita Colasanti

## **L'APPROCCIO PROMOZIONALE CON GLI ADOLESCENTI**

### **Lineamenti teorici e implicazioni educative**

Allo scopo di supportare le azioni progettuali e formative rivolte agli adolescenti nell'ambito della formazione professionale, il presente articolo intende far chiarezza su alcune questioni teoriche, che si traducono poi in precise scelte operative, riguardanti il tema dell'adolescenza.

L'esperienza maturata in questi anni all'interno della formazione professionale ci ha, infatti, convinti della necessità di soffermare l'attenzione su alcune 'teorie implicite' concernenti la realtà adolescenziale che condizionano, il più delle volte inconsapevolmente, l'agire educativo e formativo.

L'adolescenza, può essere descritta come un'esperienza di transizione, finalizzata all'acquisizione di una propria identità personale e sociale, che comporta il passaggio da una condizione psicologica di dipendenza, tipica dell'infanzia, ad una condizione di autonomia, tipica dell'età adulta (Pombeni, 1998).

Nell'interpretare questa transizione 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 è visto come problema da curare e trattare, nell'altro è visto come risorsa in grado di realizzare un buon adattamento individuale e sociale.

Nella parte che segue presentiamo alcuni modelli interpretativi dell'adolescenza tipici dell'una e dell'altra prospettiva per poi mettere in luce le implicazioni che ne possono scaturire dal punto di vista educativo e formativo.

### **Modelli interpretativi dell'adolescenza**

#### ***I 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 fondamentalmente 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.

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

### ***I modelli probabilistici e multicausali***

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 quest'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. Gli stessi comportamenti problematici assumono un diverso significato: lungi dall'essere considerati patologici e disadattivi, essi sono il tentativo di guadagnare indipendenza, autonomia, aduttà e spesso hanno un carattere transitorio (Bonino, Cattelino, 2000).

Purtroppo, spiegare l'adolescenza a partire dai percorsi adolescenziali ad esito disadattivo ha portato a distorcere, fino ad esagerare alcuni aspetti di quest'età, lasciando in ombra i processi evolutivi normali che – per altro – appartengono alla maggior parte degli adolescenti.

Indagini recenti sulla percezione del disagio adolescenziale (Leone 1998) hanno messo in evidenza una sovrastima degli aspetti di rischio e una minore considerazione degli aspetti positivi. Di fatto molti adolescenti vivono il passaggio alla giovinezza e poi alla vita adulta senza eccessivi traumi riuscendo a realizzare un buon adattamento.

Ne deriva che, in qualità di educatori, anziché agire paternalisticamente *per* gli adolescenti, dichiarando implicitamente la loro passività e problematicità, dovremmo mettere gli adolescenti nelle condizioni di agire per se stessi, potenziando, da un lato, quelle risorse personali che possono favorire l'adattamento personale e collettivo, dall'altro massimizzando le occasioni educative che permettano loro di sperimentare indipendenza, autonomia e aduttà.

Così, le istituzioni educative sono chiamate a favorire e a ricondurre su itinerari positivi quei processi tipici dell'età adolescenziale relativi a: bisogno di assumere ruoli e comportamenti definiti di tipo 'adulto'; necessità di affermare la propria autonomia anche a scapito di infrangere norme e leggi del mondo adulto; desiderio di definire i confini del proprio mondo adolescenziale da quello adulto connotandolo essenzialmente in modo ludico; esigenza di percepirsi persone di valore, non più ancorate a vincoli e sicurezze di tipo infantile, attraverso l'affermazione e la sperimentazione di se stessi anche in forme eclatanti e, talvolta, rischiose per la propria vita; desiderio di svincolarsi dai lacci della realtà ricercando la soluzione dei problemi più nell'espressività emozionale che nell'elaborazione e nella ponderazione cognitiva; necessità di assumere forme gruppali di espressione della propria autonomia e della incipiente identità adulta, sia attraverso forme di socializzazione iniziatica di tipo ritualizzato, sia tramite forme distruttive che ne accentuino la visibilità sociale (Caparra - Fonzi., 2000; Adamo -Valerio ,1997; Cavalli, 1997; Arto, 2000; De Pieri- Tonolo,1990; Hurrelmann, 1990).

### **Implicazioni educative**

Come dicevamo, assumere la prospettiva dei modelli deterministici o quella dei multicausali non è indifferente ai fini dell'agire educativo con gli adolescenti. In un caso, saremmo, infatti, portati a seguire un approccio essenzialmente *clinico*; nell'altro, a seguire un approccio *promozionale*.

Allo scopo di comprendere meglio gli impliciti insiti in tali approcci e, soprattutto, i loro risvolti sul piano educativo, può essere utile confrontarli in riferimento ad alcuni parametri.

Rispetto al *concetto di salute* l'approccio clinico parla di assenza di malattia o di stati patologici o di rischio; al contrario, l'approccio promozionale parla di equilibrio e benessere bio-psico-sociale.

Nell'approccio clinico il *problema* è definito in termini negativi e rappresenta qualcosa da curare o da rimuovere; nell'approccio promozionale il problema è, al contrario, visto come una discrepanza tra richieste e risorse che si manifesta nel rapporto tra individuo ambiente; discrepanza che tende a ridursi, fino a risolversi, promovendo i fattori personali e sociali che consentono di riequilibrare questo rapporto.

Nell'approccio clinico i *destinatari dell'intervento* sono coloro che manifestano disturbi o disagio; nell'approccio promozionale sono coloro che appartengono alla normalità; conseguentemente i *protagonisti dell'intervento* nel primo caso sono gli esperti, nel secondo l'intera comunità educante.

I *metodi* nell'approccio clinico sono di tipo prescrittivo, nell'approccio promozionale sono essenzialmente educativi e formativi.

Cambia, ancora, notevolmente il *ruolo* del soggetto che da una posizione recettivo-passiva, in cui è posto dall'approccio clinico, diventa attivo protagonista del proprio stato di benessere.

Ma come si traduce concretamente l'adozione dell'approccio promozionale nel rapporto educativo con gli adolescenti? A nostro avviso l'assunzione di tale prospettiva implica:

- adoperarsi per promuovere la loro salute piuttosto che per curare il loro malessere;
- interpretare il loro disagio e le loro manifestazioni comportamentali non come qualcosa di patologico, ma come espressione della problematica connessa al superamento dei compiti di sviluppo, di fronte ai quali possono sentirsi sprovvisti delle necessarie competenze;
- indirizzare il proprio agire educativo a tutti gli adolescenti con i quali si entra in contatto e non solo a quelli che si considerano maggiormente a rischio;
- comportarsi con loro da educatori e non da 'clinici', focalizzando l'attenzione sulle risorse da promuovere più che sui vincoli da rimuovere;
- ridimensionare gli interventi informativi e persuasivi per lasciare spazio allo sviluppo di programmi indirizzati allo sviluppo di competenze emotive e cognitive che mettano loro in grado di fronteggiare con successo i propri compiti di sviluppo;
- considerare gli adolescenti come protagonisti attivi del proprio processo di crescita e non come preda delle pulsioni o vittime delle pressioni dell'ambiente sociale o di un copione determinato dalle prime esperienze di vita.

## **Livelli di intervento secondo l'ottica promozionale**

Nel delineare i programmi da realizzare con gli adolescenti, secondo un'ottica psicoeducativa e promozionale, Compas (1993) individua tre possibili livelli di intervento:

- programmi che mirano al miglioramento delle capacità di fronteggiamento;
- programmi che mirano allo sviluppo di un ambiente sociale adeguato;
- programmi che mirano alla promozione della salute fisica e mentale attraverso politiche pubbliche.

I primi concernono l'accrescimento delle capacità individuali che consentono di esercitare un controllo attivo sulla propria vita; si tratta per lo più di interventi formativi indirizzati allo sviluppo e al rafforzamento di competenze per la gestione di esperienze nuove o di situazioni problematiche.

I secondi, costituiscono una forma di aiuto indiretto all'adolescente, attraverso il rinforzo e il potenziamento della sua rete sociale di riferimento; si tratta essenzialmente di interventi di consulenza alle famiglie e alla scuola per migliorare le capacità relazionali ed educative di genitori e insegnanti affinché questi diventino risorsa positiva per lo sviluppo dell'adolescente.

Gli ultimi, infine, riguardano iniziative di politica sociale indirizzate alla promozione della salute globale.

In questo contributo vorremmo soffermarci brevemente sulla prima tipologia di programmi, in quanto, oltre ad essere di più diretta competenza degli educatori, dovrebbe far parte delle iniziative formative promosse dalle istituzioni e dalle agenzie educative deputate alla crescita dei giovani..

### **La promozione della abilità di fronteggiamento**

I programmi indirizzati alla promozione delle abilità di fronteggiamento partono dal presupposto che l'adolescenza costituisca un periodo di adattamento produttivo nel quale il soggetto si trova di fronte a molti cambiamenti importanti e a numerose richieste evolutive e sociali che possono tradursi in un'esperienza psicologica stressante (Olbrich, 1990). In particolare ciò si verifica quando l'adolescente percepisce una forte discrepanza tra le richieste insite nel suo percorso di emancipazione individuale e le sue concrete possibilità di farvi fronte.

Tali programmi hanno quindi lo scopo di insegnare all'adolescente ad identificare gli elementi di stress nella propria vita, a riconoscerne le conseguenze sul piano fisico, cognitivo ed emotivo, a mettere in atto strategie adeguate di fronteggiamento. Sono pertanto mirati al potenziamento e al miglioramento delle risorse personali (Colasanti, 2002).

Tra queste, quelle che secondo Hurrelmann (1990) risultano essere più significative sono:

- capacità generali di problem solving e decision making
- capacità cognitive generali (pensiero critico, pensiero creativo)
- capacità di autocontrollo
- autostima
- strategie di individuazione dello stress
- capacità assertive
- capacità interpersonali.

Dal punto di vista metodologico, i programmi orientati allo sviluppo delle abilità di fronteggiamento utilizzano il gruppo come setting naturale di lavoro e agiscono a tre livelli: cognitivo, affettivo relazionale e strategico comportamentale. La loro efficacia è connessa, infatti, alla possibilità di avviare processi di cambiamento non solo nell'ambito delle conoscenze, ma negli atteggiamenti e negli stili di vita (Becciu-Colasanti, 2003).

Come si diceva, tali programmi non richiedono, per la loro realizzazione, la competenza di personale esperto, ma di educatori sensibili, formati e preparati a lavorare con gli adolescenti e con giovani.

In questa prospettiva, alcune iniziative di aggiornamento in servizio, all'interno della formazione professionale, sono orientate ad offrire ai formatori la possibilità di acquisire conoscenze, strumenti e competenze per la promozione, negli allievi, di quelle abilità di vita ritenute fondamentali per la loro salute e il loro benessere.

## **Bibliografia**

Adamo S.M.G., Valerio P. (a cura di ) (1997), *Fattori di rischio psicosociale in adolescenza*, La Città del Sole , Napoli.

Arto A (2000), *Psicologia evolutiva*, Roma, LAS

Baraldi C, Rossi E. (2002), *La prevenzione delle azioni giovanili a rischio*, Milano, Angeli.

Becciu M., Colasanti A.R. (2003), *La promozione delle capacità personali: teoria e prassi*, in stampa.

Bonino S., Cattelino E. (2000), *L'adolescenza tra opportunità e rischio*, in Caparra G.V., Fonzi A. (2000), *L'età sospesa*, Giunti, Firenze, 121-154.

Caparra G.V., Fonzi A. (2000), *L'età sospesa*, Giunti, Firenze.

Cavalli, 1997, *La lunga transizione all'età adulta*, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di ), *Giovani verso il duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.

- Colasanti A. R. (2002), *Quali competenze promuovere per l'adolescente?* in N. Arcangeli ( a cura di) *Non più bambini...non ancora giovani*, Bologna, IRRE Emilia Romagna.
- Compas B. E. (1993), *Promoting positive mental health during adolescence*, in S.G. Millstein, E. O. Nightingale, A.C. Petersen ( a cura di) *Promoting the Health of Adolescent New Direction for the Twenty-first century*, Oxford, Oxford University Press.
- De Pieri S, Tomolo G (1990) *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Roma, Armando.
- Fuligni C., Romito P., (2002) *Il counselling per adolescenti*, Milano, Mc Graw Hill.
- Hurrelmann H, ( 1990) *Health promotion for adolescents :preventive and corrective strategies against problem behavior.**Journal of Adolescence*, 13, 231-250.
- Leone G. (1998), *Salute mentale e rappresentazione sociali del disagio: un contributo sul problema della valutazione delle iniziative preventive*, in R. Piccione, A. Grissini (a cura di), *Prevenzione e salute mentale*, Roma Carocci.
- Lyotard J.F. (1979), *La condizione post moderna*, Milano, Feltrinelli.
- Milan G. (2001), *Disagio giovanile e strategie educative*, Roma, Città Nuova.
- Olbrich E. (1990), *Coping and Development*, Bosma, Jackson (eds).
- Polmonari A.(1997), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Pombeni M.L. (1998), *Disagio adolescenziale e prevenzione: dalle conoscenze alle strategie di intervento*, in B. Zani ( a cura di ),*Le dimensioni della psicologia sociale*, Roma, Carocci.
- Zani B (2001), *Strategie di coping in adolescenza*, in B. Zani, E. Cicognani ( a cura di ), *Le vie del benessere*, Roma, Carocci.

## QUALE ADOLESCENTE PER LA RIFORMA?

Mario BECCIU - Anna Rita COLASANTI

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

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

### 1. Il fenomeno adolescenza: una realtà complessa

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

Se dovessimo focalizzare l'analisi dell'adolescenza soltanto su uno di questi tre livelli rischieremo di cadere nel riduzionismo e per una adeguata comprensione del fenomeno non possiamo prescindere dalla loro stretta interdipendenza.

#### 1.1. L'adolescenza come fenomeno universale

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

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

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

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

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

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

- la permeabilità del sistema familiare



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

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

## 1.2. L'adolescenza come processo da storicizzare

Nelle cosiddette società primitive, caratterizzate da semplicità dell'organizzazione sociale, stabilità nel tempo, norme morali immutabili e indiscusse, esistevano fondamentalmente tre età della vita: l'infanzia, l'età adulta e la vecchiaia. L'adolescenza rappresentava un periodo breve dello sviluppo che veniva a coincidere con la maturazione sessuale la quale segnava il passaggio, spesso ritualmente marcato, dall'infanzia alla vita adulta e l'ingresso nella vita lavorativa e matrimoniale. In tali società erano quasi del tutto assenti quelle manifestazioni di insofferenza e di incertezza sulla propria identità che caratterizzano invece l'adolescente delle attuali società accidentali.

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

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

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

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

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

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

Da più parti la società contemporanea viene connotata come la società dell'incertezza, caratterizzata da tratti culturali che fanno perno sui temi della provvisorietà, della a-centricità, dell'aumento delle possibilità di scelta, della soggettività, del disincanto (cfr. Indagine MIUR).

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

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

### 1.3. L'adolescenza come percorso individuale

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2. Il profilo dell'adolescente

Quanto detto finora ci permette di affermare che l'adolescenza non è descrivibile in modo unitario e presenta grandi differenze individuali e di percorso. Sarebbe, pertanto, più corretto parlare

di adolescenze piuttosto che di adolescenza. Consapevoli di ciò e coscienti del fatto che tentare di caratterizzare la popolazione adolescenziale è un'operazione che rischia di non riflettere la ricchezza di ciascun adolescente, in questa parte tenteremo di tracciare un profilo dell'adolescente del nostro tempo allo scopo di metterne in luce alcuni aspetti importanti.

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

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

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

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

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

## 2.1. Rapporto con la famiglia

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

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

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

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

Circa la presenza e la disponibilità dei genitori nella loro vita la maggioranza dei ragazzi si esprime positivamente. Il 60.6% afferma che nei momenti difficili i genitori ci sono sempre, poco meno di un terzo (31.8%) dice che a volte ci sono e altre no, per il 37% addirittura non ci sono mai. Sono, quindi, molti gli adolescenti che possono contare sui loro genitori solo in alcuni momenti, ma non sempre.

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

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

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

## 2.2. Rapporto con la scuola

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

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

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

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

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

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

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

- il sesso: si tratta di un fenomeno al maschile;
- la famiglia d'origine: maggiore è il livello culturale della famiglia, minore è l'uscita dal livello scolastico formativo (l'indicatore è il livello di scolarizzazione dei genitori e non quello economico);
- l'età: i periodi più critici sono rappresentati dal primo biennio della scuola superiore e dell'università;
- l'irregolarità scolastica: coloro che abbandonano solitamente hanno percorsi scolastici caratterizzati da ripetenze e da risultati negativi;
- le motivazioni soggettive: l'insuccesso è spiegato facendo riferimento a fattori interni spesso di carattere consistente (mancanza di voglia, di interessi, di attitudini, ecc.);
- la carenza di informazioni e di aiuto nel momento della scelta;
- la marginalità sociale: sebbene l'abbandono non si configuri come un fenomeno delle classi sociali meno agiate, risulta spesso collegato a problemi di deprivazione e marginalità;

- i percorsi lavorativi post abbandono: frequentemente si ripropongono sul lavoro difficoltà e forme di disagio analoghe.

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

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

a) la relazione con gli insegnanti: mentre nella scuola media la relazione è vissuta come più calda, più protettiva e incoraggiante, nella scuola superiore sembra prevalere l'asimmetria del rapporto di ruolo e gli studenti percepiscono da parte dei docenti più attenzione al compito e meno alla relazione;

b) il metodo di studio: il processo di insegnamento-apprendimento è impostato diversamente nei due cicli di studio e la non continuità tra i due ordini di scuola spesso ha per gli studenti un effetto disorientante. Questi ultimi spesso sono sprovvisti delle conoscenze che consentono loro di comprendere come impostare il proprio apprendimento ai fini di una buona riuscita scolastica;

c) la relazione con i nuovi compagni di classe: se da una parte c'è il desiderio di incontrare nuovi compagni e creare nuovi legami, dall'altra esiste la preoccupazione di essere accettati e benvenuti dagli altri e ciò può sottrarre molte energie ad un adolescente;

d) le regole dell'organizzazione scolastica: nella scuola superiore il rapporto con l'autorità scolastica si caratterizza per essere più rigido e con il crescere dell'età è maggiore la resistenza ad accettare passivamente regole e norme e a vivere in un'istituzione fortemente burocratizzata.

Le difficoltà che incontra l'adolescente non sono tuttavia legate solo alle differenze fra i due cicli di studio: a volte la scelta della scuola può rivelarsi deludente o addirittura sbagliata; altre volte la presenza di altri compiti evolutivi ai quali l'adolescente è chiamato a rispondere (conflittualità con i genitori, prime esperienze sentimentali, intensificarsi delle relazioni amicali di gruppo, ecc.). distolgono quest'ultimo dall'impegno scolastico e contribuiscono a compromettere il livello di rendimento.

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

La tipologia dei soddisfatti include quei ragazzi che

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

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

La tipologia dei frustrati include quei ragazzi che:

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

L'ostilità di questi ragazzi sembra non essere rivolta solo nei confronti della scuola, ma più in generale verso la vita sociale: appaiono piuttosto diffidenti, hanno un atteggiamento negativo nei confronti degli immigrati, pongono al primo posto l'autorealizzazione personale. Nel gruppo dei

frustrati si ritrova la percentuale più bassa dei liceali e il numero più alto di iscritti agli istituti tecnici e professionali.

La tipologia dei polemici include quei ragazzi che:

- esprimono un giudizio fortemente negativo nei confronti delle capacità relazionali dei docenti considerati come poco attenti alle loro esigenze, eccessivamente severi, insensibili rispetto alle loro idee;
  - d'altra parte valutano molto positivamente le capacità professionali dei propri insegnanti ritenuti competenti e preparati, dato questo che va a bilanciare la percezione complessiva degli stessi;
  - danno una grandissima importanza allo studio, quanto agli interessi culturali;
- Solitamente i ragazzi appartenenti a questa tipologia hanno un'estrazione sociale e culturale elevata; sono usciti dalle medie con votazioni brillanti; frequentano nel 50% dei casi il liceo.

La tipologia degli esclusi include quei ragazzi che:

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

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

Un elemento che si evince da questa analisi è che, eccezion fatta per gli esclusi, tutti gli altri gruppi attribuiscono una grande importanza allo studio e 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.

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

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

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

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

Il rapporto con i pari costituisce un fattore di sostegno molto importante in adolescenza: in questa età diventa fondamentale l'essere inclusi nel gruppo dei coetanei e gli adolescenti investono molto tempo ed energie in questa direzione. In particolare sono le relazioni intime a garantire il

benessere psicologico; lo stesso passaggio dalla scuola inferiore alla scuola superiore sembra correlarsi alla presenza di relazioni di amicizia che durano nel tempo (Berndt, 1989).

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

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

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

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

#### 2.4. Comportamenti di rischio

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

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

Essi servono al soggetto per raggiungere alcuni importanti obiettivi nel momento della transizione adolescenziale, obiettivi che fanno essenzialmente riferimento allo sviluppo dell'identità e alla partecipazione sociale. È attraverso di essi che gli adolescenti cercano di sperimentare l'adulthood, di affermare la propria autonomia, di differenziarsi e di opporsi, di esplorare sensazioni, di condividere azioni ed emozioni.

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

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

quindi, far sì che gli adolescenti possano ottenere gli stessi obiettivi positivi attraverso azioni meno dannose per il loro benessere e meno pericolose per il loro futuro percorso evolutivo.

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

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

Circa il consumo di alcool, tabacco e droghe, le ricerche condotte evidenziano la crescente diffusione del consumo di alcolici e la preconcizzazione dell'età di contatto; il consumo di tabacco aumenta progressivamente dai tredici anni in su, sebbene negli ultimi tre anni si stia notando una graduale diminuzione. Da segnalare una correlazione tra uso precoce e continuato di sigarette e abuso di altre sostanze ed esperienze sessuali precoci. Il consumo di sostanze psicotrope rimane pressoché stabile tra gli adolescenti e i giovani, tranne per la cannabis per la quale si registra un aumento, un abbassamento dell'età di inizio, una generale tolleranza sociale nei confronti di essa. La fascia maggiormente a rischio per il contatto con le sostanze psicotrope è quella dei 13-14 anni poiché nella fascia successiva (15-17) molti di questi comportamenti appaiono già consolidati. Quello che risulta evidente è che chi si avvicina a tali sostanze non è un emarginato sociale, ma una persona che cerca direttamente uno stato di benessere e di euforia per essere più espansiva, disinibita, empatica, per divertirsi più intensamente.

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

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

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

## 2.5. Valori

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



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

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

## 2.6. Orientamento verso il futuro

Nonostante la complessità nella quale l'adolescente vive abbia portato alla perdita della dimensione del futuro e all'incapacità di rappresentarselo, di fatto i ragazzi che aderiscono all'orientamento secondo cui è più importate fare esperienza nel presente che pianificare l'avvenire sono molto pochi.

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

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

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

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

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

## 3. I bisogni dell'adolescente e la riforma

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

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

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

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

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

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

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

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

La sfida dell'attuale riforma è soprattutto di natura culturale, educativa e formativa. Il legislatore è mosso dall'intenzione di valorizzare e potenziare il sistema formale dell'istituzione scolastica, in sinergia con le istituzioni informali e non formali per costruire il cittadino del futuro.

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

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

In linea con le raccomandazioni europee, lo studente, a conclusione del secondo ciclo, grazie alla realizzazione dei processi formativi nei contesti formali, informali e non formali, è proiettato nel futuro per diventare un cittadino europeo, responsabile, protagonista, ben formato al valore della

convivenza civile, capace di vivere una cittadinanza solidale, capace di progettare il proprio futuro nella prospettiva della long life learning.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In secondo luogo, gli ispiratori della riforma sembrano nutrire una miracolistica fiducia e aspettativa negli effetti dell'innovazione didattica rappresentata dal passaggio, culturale e metodologico, dalla gestione del processo di insegnamento-apprendimento secondo la metodologia delle "unità didattiche" alla gestione dell'azione didattica per competenze secondo la metodologia delle "unità di apprendimento". Realmente, la modifica dell'approccio didattico sortirà il tanto auspicato risultato di non separare più il conoscere dall'agire, lo studiare dal vivere? Pur trovandoci

d'accordo sulla necessità di adottare tale metodologia di gestione dei processi di insegnamento-apprendimento, non ci sentiamo di dividerne l'aspettativa elevata sugli effetti a livello formativo. Quando si intende incidere sui cambiamenti di vita delle persone, sull'acquisizione di competenze di vita, sull'incremento del senso di responsabilità individuale, sul senso di cittadinanza attiva e sul progetto di vita, tutti gli studi (Stroebe-Stroebe, 1997, Zani, Cicognani, 2000) evidenziano le difficoltà insite nella complessità del fenomeno, a motivo dell'interdipendenza di variabili di natura contestuale e personale e di processi psicologici e psicosociali. Il setting didattico, per sua natura, non sembra essere la sede più adatta per rispondere a tale livello di complessità.

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

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

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

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

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

In mancanza di un progetto culturale sulla scuola, largamente condiviso dalle diverse componenti sociali del Paese, in assenza di forti investimenti economici, soprattutto sulla qualificazione del ruolo educativo e formativo del personale docente, in assenza di una pluralità di offerte formative e di una massima differenziazione della didattica, come accade, ad esempio, nei Paesi scandinavi, che rispondano alle reali esigenze dei percorsi di "personalizzazione" e, in assenza di un progetto culturale innovativo per la formazione professionale, la legge 53/03, della quale pur si condivide la sfida culturale a livello pedagogico, rischia di diventare un prodotto ideale, non attuabile, non rispondente ai bisogni,

soprattutto impliciti, dell'adolescente di oggi e, paradossalmente, potrebbe contribuire a perpetuare e ad accentuare le negatività presenti, in modo endemico nel sistema istruttivo e formativo della nostra scuola.

## Bibliografia

- AA.VV., Orientamenti per una strategia di analisi e di intervento del fenomeno drop-out in provincia di Bologna, Assessorato Istruzione, Formazione Professionale e Mercato del Lavoro, Amministrazione provinciale di Bologna, 1992.
- ADAMO S.M.G. - P. VALERIO (a cura di), Fattori di rischio psicosociale in adolescenza, La Città del Sole, Napoli, 1997.
- AIPRE, Indagine conoscitiva sugli stili di vita degli adolescenti in alcuni comuni della Sardegna, Roma, 2004.
- BARALDI C - E. ROSSI, La prevenzione delle azioni giovanili a rischio, Franco Angeli, Milano, 2002.
- BERTINI et al., Life skill Education nel quadro della moderna psicologia della salute, in "Psicologia della Salute", 1999, 2; 11-31.
- BERNDT T.J., Obtaining support from friends during childhood and adolescence, in D. BELLE (a cura di), Children's social networks and social support, New York Wiley, 1989, 308-331.
- BONINO S. - E. CATTELINO, L'adolescenza tra opportunità e rischio, in G.V. CAPRARA - A. FONZI (2000), L'età sospesa, Giunti, Firenze, 2000, 121-154.
- BONINO S. - E. CATTELINO - S. CIAIRANO, Adolescenti e rischio, Giunti, Firenze, 2003.
- CAPRARA G.V. - A. FONZI, L'età sospesa, Giunti, Firenze, 2000.
- BONINO S. - A. FRACZEK, Adolescenti e salute: incursioni nel rischio", in "Psicologia contemporanea", 1996, 137, 50-57.
- BUZZI, C., CAVALLI, A. E DE LILLO A. (a cura di) (1997). *Giovani verso il 2000. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia.*, Il Mulino, Bologna.
- COLASANTI A.R., Quali competenze promuovere per l'adolescente?, in N. ARCANGELI (a cura di), *Non più bambini... non ancora giovani*, IRRE Emilia Romagna, Bologna, 2002, 60-73.
- CRESSON E., *Il libro bianco Insegnare ed apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, 1996.
- EURISPES,(2004), *V rapporto su La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Istituto di Studi Politici Economici e Sociali, Roma.
- PICCIONE A. R GRISSINI (a cura di), *Prevenzione e salute mentale*, Carocci, Roma, 1998
- MIUR, *La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Osservatorio per la Gioventù Dipartimento per l'Istruzione Direzione Generale per lo Studente, 2004.
- NOTA L. - S. SORESI, *I comportamenti sociali*, Erip, Pordenone, 1997.
- OLIVERIO FERRARIS A., *La nascita dell'adolescenza*, in "Psicologia contemporanea", 99, 1990, 34-40.
- PALMONARI A., *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- POMBENI M.L., *Disagio adolescenziale e prevenzione: dalle conoscenze alle strategie di intervento*, in B. ZANI (a cura di), *Le dimensioni della psicologia sociale*, Carocci, Roma, 1998, 375-400.
- POMBENI M.L., *Adolescenti*, in B. ZANI - A. POLMONARI (a cura di), *Manuale di psicologia di Comunità*, Il Mulino, Bologna, 1996, 411-433
- POMBENI M. L. - M.G. D'ANGELO, *L'orientamento di gruppo*, NIS, Roma, 1994.
- ROWLING L.- G. MARTIN - L. KALKER, *La promozione della salute mentale e i giovani*, Mc Graw Hill, Milano, 2004.
- STROEBE W. - M. STROEBE, *Psicologia sociale e salute*, Mc Graw Hill, Milano, 1997.
- ZANI B., *Strategie di coping in adolescenza*, in B. ZANI - E. CICOGNANI (a cura di), *Le vie del benessere*, Carocci, Roma, 2001, 153-196.
- ZANI B. - E. CICOGNANI, *Psicologia della salute*, Il Mulino, Bologna, 2000.

## **IL FENOMENO ADOLESCENZA: UNA REALTA' COMPLESSA**

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

Se dovessimo focalizzare l'analisi dell'adolescenza soltanto su uno di questi tre livelli rischieremmo di cadere nel riduzionismo e per una adeguata comprensione del fenomeno non possiamo prescindere dalla loro stretta interdipendenza.

### **L'adolescenza come fenomeno universale**

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

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

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

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

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

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

Tra queste: la permeabilità del sistema familiare, il pluralismo culturale

e valoriale, l'eccedenza e la ridondanza delle possibilità e delle esperienze di vita.

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

### **L'adolescenza come processo da storicizzare**

Nelle cosiddette società primitive, caratterizzate da semplicità dell'organizzazione sociale, stabilità nel tempo, norme morali immutabili e indiscusse, esistevano fundamentalmente tre età della vita: l'infanzia, l'età adulta e la vecchiaia. L'adolescenza rappresentava un periodo breve dello sviluppo che veniva a coincidere con la maturazione sessuale la quale segnava il passaggio, spesso ritualmente marcato, dall'infanzia alla vita adulta e l'ingresso nella vita lavorativa e matrimoniale. In tali società erano quasi del tutto assenti quelle manifestazioni di insofferenza e di incertezza sulla propria identità che caratterizzano invece l'adolescente delle attuali società accidentali.

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

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

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

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

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

E' un'età che si configura come un periodo ricco di possibilità, sfide, rischi: da una parte esistono maggiori opportunità in termini di libertà individuali e di realizzazioni personali, dall'altra non esistono norme e

valori univoci, non ci sono punti di riferimento certi e chiari, i modelli, gli stili di vita, i ruoli familiari e professionali si modificano rapidamente e all'adolescente si richiedono maggiore autonomia e maggiori capacità decisionali.

Da più parti la società contemporanea viene connotata come la società dell'incertezza, caratterizzata da tratti culturali che fanno perno sui temi della provvisorietà, della a-centricità, dell'aumento delle possibilità di scelta, della soggettività, del disincanto. (cfr Indagine MIUR).

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

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

### **L'adolescenza come percorso individuale**

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

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

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

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

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

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



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

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

#### **4. Modelli interpretativi dell'adolescenza**

L'adolescenza, come esperienza di transizione, finalizzata all'acquisizione di una propria identità personale e sociale, viene interpretata in modi diversi. Infatti, nell'interpretare questa transizione 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 è visto come problema da curare e trattare, nell'altro è visto come risorsa in grado di realizzare un buon adattamento individuale e sociale.

Nella parte che segue presentiamo alcuni modelli interpretativi dell'adolescenza tipici dell'una e dell'altra prospettiva per poi mettere in luce le implicazioni che ne possono scaturire dal punto di vista educativo e formativo.

##### ***I 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 fondamentalmente 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.

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

### ***I modelli probabilistici e multicausali***

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 quest'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.

### ***Presupposti fondamentali***

Approcciare il fenomeno adolescenziale secondo l'ottica probabilistica e multicausale vuol dire far propri alcuni presupposti. Vediamo quali.

1. Abbandonare la rappresentazione di adolescenza come
  - a) inevitabile condizione di disagio e sofferenza
  - b) percorso univoco, sostanzialmente identico nello spazio e nel tempo, riconducibile alla maturazione fisiologica e ai problemi ad essa connessi
2. Considerare lo sviluppo umano nella prospettiva dell'intero ciclo di vita, per cui
  - a) l'adolescenza non conclude la fase evolutiva
  - b) non è un periodo di instabilità che precede la stabilità dell'età adulta
  - c) la crisi adolescenziale può non essere né l'unica, né l'ultima, né la più importante
3. Connotare la crisi, in qualunque periodo dell'esistenza, come una fase dinamica di riorganizzazione e non necessariamente come qualcosa di negativo e drammatico
4. Attribuire equa importanza al passato al presente e al futuro dell'individuo e non imprigionare le possibilità di sviluppo unicamente nel passato
5. Considerare lo sviluppo 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

6. Assumere una prospettiva olistica, interazionista e costruttivista che porta a considerare il comportamento nella complessa interazione individuo/ambiente considerati come elementi inseparabili.
7. 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
8. Considerare la salute e il benessere individuali non dipendenti esclusivamente dalle caratteristiche personali e dalle specifiche circostanze, ma fortemente influenzati dai grandi cambiamenti sociali e culturali.
9. Assumere una concezione dinamica della salute nella quale non vi è distinzione dicotomica tra salute e malattia, ma la salute si colloca lungo un continuum che va dalla sofferenza al benessere. Secondo questa concezione il problema non riguarda tanto cosa fa ammalare le persone, ma ciò che permette loro di mantenere o recuperare la salute nonostante l'esposizione a fattori di rischio.

Tali presupposti portano inevitabilmente ad una nuova visione di adolescenza e ad una nuova visione di disagio

## **Una nuova visione di adolescenza**

A partire da questi presupposti si delinea una nuova visione di adolescenza. Essa viene a configurarsi non come un percorso unitario sostanzialmente uguale per tutti gli adolescenti, ma 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.

L'adolescenza è, inoltre, 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.

## **Una nuova visione del disagio**

Ad una diversa visione di adolescenza, si accompagna anche una diversa concezione del disagio e- vedremo- degli stessi comportamenti di rischio. In particolare:

1. I comportamenti che compaiono in adolescenza e che possono in modo diretto indiretto compromettere il benessere fisico, psicologico e sociale non sono definiti come comportamenti problematici ma come comportamenti di rischio.
2. Tali comportamenti tendono a scomparire e a ridursi nella maggior parte dei giovani e degli adulti e, in quanto tali, non è possibile interpretarli né in termini di psicopatologia individuale, né in termini di psicopatologia sociale.
3. Le azioni di rischio necessitano di essere considerate come modalità dotate di senso, utilizzate da numerosi adolescenti, in uno specifico momento della loro vita e in un particolare contesto, per raggiungere degli scopi personalmente e socialmente significativi; esse non sono altro che il tentativo di fronteggiare le difficoltà.

Le azioni degli adolescenti, siano esse pericolose, oppure salutari, sono – cioè -da leggere nel loro aspetto finalistico.

Esse servono al soggetto per raggiungere alcuni importanti obiettivi nel momento della transizione adolescenziale, obiettivi che fanno essenzialmente riferimento allo sviluppo dell'identità e alla partecipazione sociale.

<b>IDENTITÀ</b>	<b>RELAZIONE</b>
<p>ADULTITÀ  ACQUISIZIONE E AFFERMAZIONE DI AUTONOMIA  IDENTIFICAZIONE E DIFFERENZIAZIONE  AFFERMAZIONE E SPERIMENTAZIONE DI SÉ  TRASGRESSIONE E SUPERAMENTO DEI LIMITI  PERCEZIONE DI CONTROLLO  SPLORAZIONE DI SENSAZIONI  COPING E FUGA</p>	<p><b>Con i coetanei</b>  COMUNICAZIONE  CONDIVISIONE DI AZIONI ED EMOZIONI  RITO DI LEGAME E DI PASSAGGIO  EMULAZIONE E SUPERAMENTO  ESPLORAZIONE DELLE REAZIONI E DEI LIMITI</p> <p><b>Con gli adulti</b>  ESPLORAZIONE DELLE REAZIONI E DEI LIMITI  DIFFERENZIAZIONE E OPPOSIZIONE</p>

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

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.

4. Rispetto ai comportamenti di rischio, la maggior parte degli adolescenti vengono definiti *desistenti* nel senso che tendono ad abbandonarli 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 a presentare irregolarità sul piano comportamentale già nelle età precedenti.
5. Nella percezione del disagio adolescenziale c'è una sovrastima degli aspetti di rischio e una minore considerazione degli aspetti positivi. Purtroppo spiegare 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. Di fatto molti adolescenti vivono il passaggio alla giovinezza e poi all'età adulta senza eccessivi traumi riuscendo a realizzare un buon adattamento.

### **La promozione della salute in adolescenza**

Assumere una prospettiva proattiva nell'accostarsi al fenomeno adolescenziale e alle forme di disagio che all'interno di esso possono verificarsi ha implicazioni di notevole portata per chi opera nel campo della salute.

In particolare l'assunzione di tale prospettiva implica:

- adoperarsi per promuovere la salute degli adolescenti piuttosto che per curare il loro malessere;
- interpretare il disagio adolescenziale e le sue manifestazioni comportamentali non come qualcosa di patologico, ma come espressione della problematica connessa al superamento dei compiti di sviluppo, di fronte ai quali gli adolescenti possono sentirsi sprovvisti delle necessarie competenze;
- accostarsi agli adolescenti comportandosi da educatori più che da 'clinici', focalizzando l'attenzione sulle risorse da promuovere più che sui vincoli da rimuovere;
- utilizzare pratiche di promozione della salute che siano contestualizzate, partecipative, multistrategiche e dinamiche;
- indirizzare gli interventi promozionali a tutti gli adolescenti con i quali si entra in contatto e non solo a quelli che si considerano maggiormente a rischio;
- ridimensionare gli interventi informativi e persuasivi per lasciare spazio allo sviluppo di programmi indirizzati allo sviluppo di competenze emotive e cognitive che mettano gli adolescenti in grado di fronteggiare con successo i propri compiti di sviluppo;
- considerare gli adolescenti come protagonisti attivi del proprio processo di crescita e non come preda delle pulsioni o vittime delle pressioni dell'ambiente sociale o di un copione determinato dalle prime esperienze di vita.

Per quanto concerne poi più strettamente i fattori di rischio occorre chiedersi *Cosa può favorire un risultato positivo, anche in presenza di condizioni negative?*

La risposta a tale domanda – infatti – ci obbliga a spostare l'attenzione dai fattori di rischio ai fattori di protezione, ossia a quei fattori che possono moderare fino a capovolgere la carica negativa dei fattori di rischio.

Ciò permette non solo una visione più articolata della complessità delle condizioni di sviluppo dell'adolescente, ma soprattutto apre maggiori prospettive di azione nel presente. Molti fattori di rischio, infatti, appartengono al passato dell'adolescente e

non sono quindi più modificabili sebbene si possa lavorare sulla loro rappresentazione da parte dell'adolescente, altri, non possono essere direttamente aggrediti dall'azione di operatori scolastici o sanitari perché fuori dal campo delle loro competenze.

L'azione sui fattori di protezione, al contrario, può essere possibile anche in presenza di fattori di rischio e soprattutto è alla portata di coloro che quotidianamente lavorano con gli adolescenti.

Ma vediamo di precisare quali sono questi fattori – di natura personale e socio-ambientale - che dalla maggior parte delle ricerche risultano essere correlati alla protezione dal rischio in adolescenza.

Nella presentarli operiamo una distinzione secondo cinque livelli: individuale, famiglia, scuola, pari, comunità.

<b>FATTORI DI PROTEZIONE</b>
<b>A LIVELLO INDIVIDUALE</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- capacità generali di problem solving e decision making</li><li>- orientamento verso il futuro e progettualità</li><li>- attribuzione di importanza all'esperienza scolastica</li><li>- capacità cognitive generali (pensiero critico, pensiero creativo)</li><li>- capacità di autocontrollo</li><li>- autostima</li><li>- convinzioni di efficacia personale</li><li>- capacità di coping</li><li>- capacità assertive</li><li>- capacità interpersonali</li><li>- capacità di ricerca di aiuto</li></ul>
<b>A LIVELLO di FAMIGLIA</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- senso di integrazione nella famiglia</li><li>- proposta di modelli positivi di adulto</li><li>- relazione affettuosa con almeno un genitore</li><li>- sentirsi amati e rispettati</li><li>- mantenimento dei rituali familiari</li><li>- atteggiamenti di disapprovazione esplicita rispetto ai comportamenti di rischio</li><li>- stile educativo genitoriale autorevole (adeguata supervisione del comportamento dei figli, regole esplicite di cui si chiede il rispetto, costante disponibilità e apertura al dialogo)</li><li>- problem solving proattivo</li></ul>
<b>A LIVELLO di SCUOLA</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- positività dell'esperienza scolastica (soddisfazione per l'esperienza scolastica, senso di appartenenza, benessere a scuola, risultati scolastici buoni)</li><li>- stimolazione ad impegnarsi in una progettualità a lungo termine</li><li>- fiducia da parte di figure adulte esterne alla famiglia</li></ul>

<b>FATTORI DI PROTEZIONE</b>
A LIVELLO di PARI
<ul style="list-style-type: none"> <li>- coetanei non implicati in comportamenti di rischio</li> <li>- coetanei impegnati in gruppi a valenza prosociale con una forte progettualità</li> <li>- accordo tra amici e genitori</li> </ul>
A LIVELLO di COMUNITA'
<ul style="list-style-type: none"> <li>- cultura basata sulla cooperazione</li> <li>- riduzione della spinta verso l'anticipazione dell'adulità</li> <li>- maggiore accettazione del periodo adolescenziale</li> <li>- offerta di spazi per la sperimentazione e la realizzazione di sé</li> <li>- richiesta di comportamenti responsabili nei confronti della comunità locale</li> <li>- ruolo educativo forte da parte degli adulti</li> <li>- possibilità di legami</li> <li>- stabilità e integrazione sociale</li> </ul>

*In sintesi dal punto di vista dei fattori protettivi le ricerche più recenti tendono a delineare un quadro di un adolescente che*

<ul style="list-style-type: none"> <li>- può contare su figure di adulti autorevoli che gli pongono delle ragionevoli, ma responsabilizzanti richieste</li> <li>- è impegnato in un progetto di costruzione e di realizzazione di sé</li> <li>- vive sfide personalmente e socialmente rilevanti</li> <li>- è accettato e valorizzato dal mondo adulto</li> <li>- può sviluppare le proprie abilità cognitive e sociali sulle quali ritiene di poter contare</li> <li>- non è spinto a comportarsi in modo esteriore e consumistico da adulto</li> </ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prima di concludere l'argomento relativo ai fattori protettivi, vorrei segnalare quelli che da una ricerca condotta su adolescenti australiani (Fuller, McGraw, Goodyear, 2004), risultano essere – nella percezione degli adolescenti stessi - i fattori maggiormente responsabili della resilienza.

Secondo i giovani i fattori critici per la promozione della resilienza sono tre:

SENTIRSI AMATI E BEN INTEGRATI I FAMIGLIA

INTEGRAZIONE CON I PARI

TRROVARSÌ BENE A SCUOLA E AVERE BUONI INSEGNANTI

Il **primo fattore** è quello che ha ricevuto maggiori consensi. Secondo i giovani le caratteristiche più positive delle famiglie sono 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. E' desiderabile un maggior coinvolgimento dei padri nella vita dei figli.

Un **secondo fattore** protettivo considerato di importanza vitale è avere un buon gruppo di amici. Così tra i fattori più piacevoli della 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.

Il **terzo fattore** infine è stato considerato un senso di appartenenza alla scuola. Sono considerati buoni insegnanti quelli che si interessano ai giovani e che, soprattutto, li trattano in modo giusto ed imparziale. La frase che segue esprime l'importanza attribuita alla scuola come sistema di sostegno:

*La scuola è come una seconda casa, dal momento che il tempo che ci passi è più di quello che si passa svegli a casa. Si vedono gli insegnanti più dei propri genitori. Bisognerebbe vederla così, come una seconda casa!*

Pertanto secondo i giovani di questo campione i fattori responsabili della resilienza sono più di tipo ambientale che personale: sono cioè i sistemi sociali supportivi ad assicurare il maggiore benessere.

### **Livelli di intervento secondo l'ottica promozionale**

Detto questo, vediamo ora di soffermarci sui programmi che, a partire dalla prospettiva psicoeducativa, si possono realizzare con gli adolescenti allo scopo di favorire il loro benessere e la loro crescita integrale.

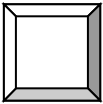




Compas (1993) individua tre possibili livelli di intervento:

<b>LIVELLI DI INTERVENTO</b>	
PROGRAMMI CHE MIRANO AL MIGLIORAMENTO DELLE CAPACITÀ DI FRONTEGGIAMENTO	concernono l'accrescimento delle capacità individuali che consentono di esercitare un controllo attivo sulla propria vita; si tratta per lo più di interventi formativi indirizzati allo sviluppo e al rafforzamento di competenze per la gestione di esperienze nuove o di situazioni problematiche
PROGRAMMI CHE MIRANO ALLO SVILUPPO DI UN AMBIENTE SOCIALE ADEGUATO	costituiscono una forma di aiuto indiretto all'adolescente, attraverso il rinforzo e il potenziamento della sua rete sociale di riferimento; si tratta essenzialmente di interventi di consulenza alle famiglie e alla scuola per migliorare le capacità relazionali ed educative di genitori e insegnanti affinché questi diventino risorsa positiva per lo sviluppo dell'adolescente
PROGRAMMI CHE MIRANO ALLA PROMOZIONE DELLA SALUTE FISICA E MENTALE ATTRAVERSO POLITICHE PUBBLICHE	riguardano iniziative di politica sociale indirizzate alla promozione della salute globale

Patton, Olson e Toumbourou (2004) passando in rassegna la letteratura esistente sui programmi di prevenzione e promozione della salute in adolescenza, hanno individuato 12 strategie di intervento distinte in base ai setting: famiglia, scuola, pari, comunità.

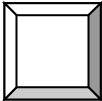
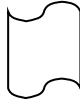


Per ciascuna di tali strategie, gli autori hanno approntato una legenda delle caratteristiche chiave importanti per la promozione della salute, individuando cinque tipologie di evidenze:



	Indagine limitata oggetto di pochi studi sistematici di valutazione dell'esito
	Approccio promettente che richiede ulteriori conferme meritevoli di ricerche intervento
	Evidenze per l'attuabilità
	Evidenze per l'efficacia dei risultati
	Evidenze per una efficace diffusione

FAMIGLIA	SCUOLA	PARI	COMUNITA'
Parent training	Educazione alla salute	Interventi e insegnamento tra pari	Educazione alla salute nella comunità
Interventi sulla famiglia	Gestione e organizzazione scolastica	Programmi ricreativi	Mobilizzazione della comunità
		Tutoraggio	Riorganizzazione dei servizi sanitari
			Lavoro e formazione
			Marketing sociale

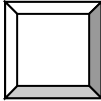
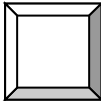
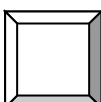
## FAMIGLIA

<b>PARENT TRAINING:</b> i genitori prendono parte a corsi nei quali ricevono informazioni e ampliano le loro competenze allo scopo di migliorare la salute dei propri figli.	
<b>INTERVENTI SULLA FAMIGLIA :</b> uno o più genitori , l'adolescente stesso e altri membri della famiglia prendono parte ad un programma mirato (es. divorzio, morte di un genitore)	

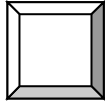
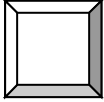
## SCUOLA

<b>EDUCAZIONE ALLA SALUTE:</b> <b>corso strutturato di educazione alla salute all'interno del contesto scolastico condotto in genere da docenti della classe, talvolta da esperti esterni (prevenzione degli abbandoni, prevenzione della depressione, promozione di life skill).</b>	
<b>GESTIONE E ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA:</b> comprende procedure, politiche e pratiche relative al cambiamento dell'ambiente sociale scolastico (es. campagna contro il bullismo).	

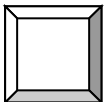
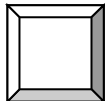
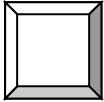
## PARI

<b>INTERVENTI E INSEGNAMENTO TRA PARI:</b> utilizzano soggetti all'incirca della stessa età per fornire supporto o per divulgare dei messaggi riguardanti la salute (tabagismo, malattie croniche)	
<b>PROGRAMMI RICREATIVI:</b> forniscono o utilizzano occasioni esterne al setting scolastico per migliorare la salute degli adolescenti.	
<b>TUTORAGGIO:</b> strategie per sviluppare relazioni pro-sociali tra i giovani e tra gli adulti ben integrati della stessa comunità di appartenenza (comportamenti antisociali).	

## COMUNITA' (PROGRAMMI LOCALI)

<i>EDUCAZIONE ALLA SALUTE NELLA COMUNITÀ</i> <b>informazioni o corsi di educazione alla salute forniti all'interno di un setting della comunità diverso da quello scolastico.</b>	
<i>MOBILITAZIONE DELLA COMUNITÀ</i> <b>campagne per iniziare o coordinare una esplicita azione strategica organizzata di comunità mirata a migliorare la salute degli adolescenti .</b>	

## COMUNITA' (PROGRAMMI STATALI O REGIONALI)

<i>RIORGANIZZAZIONE DEI SERVIZI SANITARI</i> <b>comprende l'estensione dei servizi sanitari già esistenti ai setting per i giovani oppure il riadattamento dei servizi in modo da soddisfare meglio le necessità dei giovani.</b>	
<b>LAVORO E FORMAZIONE</b> comprende servizi che forniscono assistenza pre-lavoro, esperienze lavorative formazione o interventi all'interno di un setting di formazione successivo a quello scolastico, allo scopo di migliorare la salute degli adolescenti.	
<b>MARKETING SOCIALE</b> utilizzo dei mass-media per promuovere dei messaggi rilevanti per la salute degli adolescenti.	

In sintesi, dal lavoro effettuato da Patton, Olson e Toumbourou (2004), si evince che le ricerche che si sono avvalse di disegni sperimentali validi, su ampia scala e con una valutazione sistematica dei processi e degli esiti dell'intervento sono relativamente poche. Molte strategie potenzialmente importanti (es. lo sviluppo della comunità, il supporto da parte del gruppo dei pari) sono state poco studiate da un punto di vista sistematico.

La famiglia e la scuola si sono dimostrati come forti fattori protettivi o di rischio rispetto al benessere e alla salute mentale degli adolescenti. Pertanto occorre continuare ad investire nella loro direzione. Inoltre, sembra promettente agire sia sui fattori protettivi di tipo individuale, sia su quelli di natura socio-ambientale.

### **Caratteristiche probabili di un'efficace promozione della salute in adolescenza.**

Prima di concludere vorrei tracciare alcune linee circa le caratteristiche più probabili di un'efficace promozione della salute in adolescenza , così come risultano dall'analisi di Patton, Olson e Toumbourou (2004).

#### I PROGRAMMI EFFICACI UTILIZZANO INTERVENTI RIPETUTI

I programmi che si sono rivelati più efficaci, coprono gran parte del periodo dello sviluppo adolescenziale e non si limitano ad interventi sporadici che si esauriscono in pochi incontri o di ridotta durata (ad es. un anno).

I PROGRAMMI EFFICACI SI PROPONGONO OBIETTIVI DI INTERVENTO CHIARAMENTE DEFINITI

Gli interventi più efficaci definiscono e limitano con chiarezza i processi o gli aspetti del contesto sociale sui quali intendono operare.

I PROGRAMMI EFFICACI SI RIVOLGONO A MOLTEPLICI FATTORI PROTETTIVI E DI RISCHIO ADOTTANDO MOLTEPLICI STRATEGIE

Gli interventi più efficaci agiscono su più di una componente e operano in molteplici setting. Così gli interventi che mirano a più fattori protettivi o a fattori di rischio comuni e coinvolgono famiglia, scuola, territorio risultano più efficaci di quelli che agiscono solo su un elemento o solo in un contesto.

Pertanto nella promozione della salute in adolescenza dovremmo privilegiare interventi

- a) di durata almeno triennale
- b) che esplicitino con chiarezza le variabili rispetto alle quali si intende incidere e promuovere un cambiamento
- c) che agiscano su più fattori protettivi o di rischio
- d) che prevedano il coinvolgimento di setting diversificati e di strategie differenziate.

## **Bibliografia**

Adamo S.M.G., Valerio P. (a cura di ) (1997), *Fattori di rischio psicosociale in adolescenza*, La Città del Sole , Napoli.

Arto A (2000), *Psicologia evolutiva*, Roma, LAS

Baraldi C, Rossi E. (2002), *La prevenzione delle azioni giovanili a rischio*, Milano, Angeli.

Becciu M., Colasanti A.R. (2003), *La promozione delle capacità personali: teoria e prassi*, in stampa.

Bonino S., Cattelino E. (2000), *L'adolescenza tra opportunità e rischio*, in Caparra G.V., Fonzi A. (2000), *L'età sospesa*, Giunti, Firenze, 121-154.

Caparra G.V., Fonzi A. (2000), *L'età sospesa*, Giunti, Firenze.

Cavalli, 1997, *La lunga transizione all'età adulta*, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di ), *Giovani verso il duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.

Colasanti A. R. (2002), *Quali competenze promuovere per l'adolescente?* in N. Arcangeli ( a cura di) *Non più bambini...non ancora giovani*, Bologna, IRRE Emilia Romagna.

Compas B. E. (1993), *Promoting positive mental health during adolescence*, in S.G. Millstein, E. O. Nightingale, A.C. Petersen ( a cura di) *Promoting the Health of Adolescent New Direction for the Twenty-first century*, Oxford, Oxford University Press.

De Pieri S, Tomolo G (1990) *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Roma, Armando.

Fuligni C., Romito P., (2002) *Il counselling per adolescenti*, Milano, Mc Graw Hill.

Fuller A., McGraw K., Goodyear M. (2004) *Il Bungy Jumping tra le insidie della vita. Una cornice di riferimento per la promozione della resilienza in età evolutiva*, in

Rowling L., Martin G., Kalker L. (2004) *La promozione della salute mentale e i giovani*. Milano. Mc Graw Hill, 109-126.

Hurrelmann H, ( 1990) *Health promotion for adolescents :preventive and corrective strategies against problem behavior.* *Journal of Adolescence*, 13, 231-250.

Leone G. (1998), *Salute mentale e rappresentazione sociali del disagio: un contributo sul problema della valutazione delle iniziative preventive*, in R. Piccione, A. Grissini (a cura di), *Prevenzione e salute mentale*, Roma Carocci.

Lyotard J.F. (1979), *La condizione post moderna*, Milano, Feltrinelli.

Milan G. (2001), *Disagio giovanile e strategie educative*, Roma, Città Nuova.

Olbrich E. (1990), *Coping and Development*, Bosma, Jackson (eds).

Patton, Olson e Toumbourou (2004), *La prevenzione e la promozione della salute mentale negli adolescenti. Le evidenze*, in Rowling L., Martin G., Kalker L. (2004) *La promozione della salute mentale e i giovani*. Milano. Mc Graw Hill, 31-52.

Polmonari A. (1997), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.

Pombeni M.L. (1998), *Disagio adolescenziale e prevenzione: dalle conoscenze alle strategie di intervento*, in B. Zani ( a cura di ), *Le dimensioni della psicologia sociale*, Roma, Carocci.

Rowling L., Martin G., Kalker L. (2004) *La promozione della salute mentale e i giovani*. Milano. Mc Graw Hill.

Zani B (2001), *Strategie di coping in adolescenza*, in B. Zani, E. Cicognani ( a cura di ), *Le vie del benessere*, Roma, Carocci.

