

Il disagio in adolescenza: tra insuccesso scolastico e disincanto. Prospettive di inclusione nella scuola secondaria di secondo grado

Sabina Falconi

Introduzione

Il disagio adolescenziale diventa devianza quando la strutturazione dei comportamenti e delle azioni dell'adolescente travalicano le norme sociali e il rispetto per sé stesso, sono reiterate e non hanno il carattere della costruttività esistenziale.

Il disagio adolescenziale si costruisce come devianza quando nell'immaginarsi le possibilità per il futuro il soggetto non vede alternativa oltre al comportamento lesivo verso sé stesso e verso gli altri.

L'origine di tali comportamenti è complessa e la sua analisi dipende dal punto di vista attraverso cui si osserva.

In questo saggio si intende affrontare il delicato tema dell'integrazione di competenze di natura cognitiva ed emozionale per analizzare il disagio e la devianza come manifestazioni di malessere e di cattivo uso strategico delle risorse che il soggetto possiede, in ambito esistenziale e scolastico.

In funzione di ciò si accenna al contesto neurobiologico in cui avviene la strutturazione della mente dell'adolescente, soffermandosi sulla mentalizzazione, intesa come una funzione che aiuta l'adolescente in tale compito evolutivo. Si focalizza quindi il disagio e la devianza non in veste dei comportamenti attuati ma in veste della rappresentazione del mondo che sottostà alla narrazione che gli adolescenti fanno della loro storia di vita.

Sebbene si ritenga centrale il ruolo dell'interazione con i caregiver per la costruzione di tale rappresentazione del mondo, si tenta di dare valore al contesto scuola, come luogo di relazioni con gli adulti significativi e di relazione con la cultura, attraverso cui si può influire sulle manifestazioni di disagio ed in qualche modo prevenire le forme di devianza.

La scuola, infatti, è il luogo socialmente deputato ad affiancarsi alla famiglia per dare al soggetto il diritto alla partecipazione attiva alla società attraverso l'istruzione e la costruzione degli apprendimenti con il fine ul-

timo di condurlo a trovare il suo posto, anche lavorativo, nel mondo. Spesso, per altro, soprattutto quando il soggetto ha una condizione socio-culturale in qualche modo deprivata, è il luogo in cui il disagio diventa conclamata patologia e il luogo in cui, spesso, si notano maggiormente i primi fenomeni di devianza. Ma il disagio, portato a scuola, è uno specchio del disagio di vivere, del disincanto, delle passioni tristi che dominano la società attuale, e che costringono alla strutturazione di un'identità spesso collegata all'idea di mancanza di futuro anche gli adulti. Così, in una dimensione sociale dominata dall'idea che il futuro sia sempre incerto, dove le troppe possibilità rischiano di incatenare i progetti, più che liberare energie, per la sensazione di non poter mai dominare ciò che accade, si compie una breve riflessione sulla situazione della scuola secondaria di oggi e sulla difficoltà che "abitare" questo tempo necessariamente comporta.

Diviene quindi centrale parlare di successo e insuccesso scolastico inteso come investimento o disinvestimento emotivo del soggetto alla partecipazione della vita scolastica perché a ciò si lega una possibilità per la persona in crescita di immaginarsi adulta.

L'insuccesso scolastico viene quindi letto come un aspetto del disagio adolescenziale e, sebbene, la maturità intellettuale e relazionale del soggetto siano le variabili che portano il ragazzo alla possibilità di abbandono scolastico e al livello di rischio a cui si può esporre, l'insuccesso scolastico viene letto come una perdita di speranza, rispetto alle possibilità di apprendere, ma anche sotto la luce di poter diventare un elemento che chiude al ragazzo la porta della speranza di poter trovare una dimensione costruttiva per la sua esistenza.

Questa perdita di speranza è anche una mancanza di motivazione, che non permette di acquisire una competenza sui fini del compito da svolgere da parte dei ragazzi e può produrre l'esecuzione meccanica del compito oppure togliere completamente la motivazione ad applicarsi al compito.

Si può infatti manifestare insieme a comportamenti di disturbo alla classe, oppure assumere la connotazione del disimpegno e al disinvestimento.

In entrambi i casi si manifesta correlato ad una più o meno consapevole situazione di inadeguatezza, ovvero una situazione esistenziale dove la dimensione dell'affettività e della motivazione sono dominate da un'immagine distorta che il ragazzo ha delle sue possibilità e all'impossibilità di credere che la sua azione nel mondo possa essere positiva.

Le competenze dell'adolescente

L'adolescenza è un momento di grande cambiamento e le trasformazioni che comporta agiscono sulla costruzione dell'identità del ragazzo e della ragazza che diventeranno Uomo e Donna di domani.

I cambiamenti avvengono sia a causa di stimoli interni (ormonali), sia a causa di stimoli esterni (sociali), e producono una serie di processi mentali che rendono il sé oggetto di pensiero.

Ciò avviene in funzione del fatto che l'adolescente ha conquistato le competenze per arrivare a delineare il processo che lo porterà a costruirsi un'idea di Sè, che viene definito soggettivazione, ed al cui interno gioca un ruolo centrale il processo di integrazione fra gli elementi affettivi e gli elementi cognitivi¹.

In tal senso lo sviluppo del pensiero formale, che avviene già durante la preadolescenza, permette al soggetto la rappresentazione di situazioni puramente possibili. In questo passaggio la possibilità viene analizzata attraverso molteplici modalità e dà all'adolescente gli strumenti utili per fare previsioni e analizzare la coerenza delle opinioni². A ciò è temporalmente correlata la capacità di rappresentare simbolicamente la realtà, che quindi può essere letta in maniera astratta e che permette di trasformare i vissuti in rappresentazioni³.

La consapevolezza di queste rappresentazioni è tanto maggiore quanto è possibile un confronto tra la realtà interna del soggetto e i soggetti che compongono il contesto in cui l'adolescente è immerso, poiché, in questa delicata fase di crescita, il mondo interno viene riorganizzato attraverso le esperienze relazionali, un costante dialogo con le nuove possibilità acquisite a livello mentale e in un continuo confronto con le esperienze passate.

In prospettiva neurobiologica lo studio del cervello dell'adolescente ci dimostra che vi è una modifica dello strato cerebrale più esterno, la così detta sostanza grigia, che inizialmente si ispessisce e poi si assottiglia, in un processo simile a quello che avviene nella prima infanzia⁴.

Nella fase di ispessimento, durante la prima fase dell'adolescenza, le sinapsi si moltiplicano in maniera disordinata e ciò implica che il cervello è estremamente ricettivo alle nuove informazioni e alle nuove esperienze. Nella fase di assottigliamento, che dura fino ai 20 anni, i circuiti neuronali si riorganizzano il cervello si modifica, compiendo una sintesi dei dati delle esperienze vissute.

L'ultima regione del cervello che si modifica è la corteccia prefrontale, quella cioè che ci mette in condizione di prendere decisioni ed eseguire i compiti legati all'età adulta⁵.

In tali modificazioni l'organo cervello dimostra come nella mente si donino nuovi significati alle esperienze vissute, si elabori le esperienze, gli impliciti delle nuove relazioni amicali e delle relazioni significative, si costruiscano schemi mentali che valutano gli effetti delle situazioni affrontate e più in ge-

¹ E. Buday, *Imparare a pensare. Funzione riflessiva e relazioni in adolescenza*, Angeli, Milano 2010, pp.51 e segg.

² G. Petter, *L'adolescente impara a ragionare e decidere*, Giunti, Firenze 2002.

³ J. Bruner (1990), *La ricerca di significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

⁴ Lo studio prospettico a cui ci si riferisce è quello di J. Giedd (et al.), *Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study* in *Nature Neuroscience*. 2, 10, 1999, pp. 861-873, in cui sono stati raffrontati i dati ottenuti in diverse sessioni di risonanza magnetica centinaia di cervelli di ragazzi in crescita ed a cui va il merito di aver modificato l'idea che solo nel periodo della prima infanzia avvengono cambiamenti sostanziali nella struttura cerebrale.

⁵ E. Buday, *Imparare a pensare*, cit.

nerale si cerchi di integrare gli aspetti emotivi con le funzioni superiori, non ultima la consapevolezza.

Il dinamismo di questo processo in questa fase dello sviluppo è particolarmente intenso poiché la ricettività cerebrale alle nuove informazioni e alle nuove esperienze è altissima e contiene le prime rappresentazioni che il soggetto compie del suo immaginarsi adulto e del suo potersi finalmente permettere di pensarsi altro, oltre le dipendenze proprie dell'infanzia.

Ovvero il soggetto può compiere quella che già Rousseau definiva una *seconda nascita*, cioè abbandonare le rappresentazioni infantili di sé e dei genitori, separandosi quindi dalla "nicchia affettiva primaria", per poter accedere consapevolmente ai suoi pensieri, alle sue rappresentazioni ed ai suoi sentimenti, differenziandosi dalla visione che gli altri hanno di lui⁶ e cercando, nel confronto con gli altri, una sua indipendenza intellettuale.

E' inisita in questa fase una fragilità derivata dal dover astrarre ciò che accade e dal doverlo confrontare e mettere in relazione con sé stessi e con gli altri per scoprire chi si è. La fragilità è data dal *non essere ancora* perchè tutto è possibile, nessun aspetto del futuro ha ancora concretezza e la vera certezza è rappresentata unicamente dalle immagini del passato, dai modelli di adulti frequentati e dalle nuove esperienze ed informazioni, ancora da processare.

Da un lato l'adolescenza apre alla fine del percorso di crescita, dall'altro apre quel percorso che non finirà mai e che li lega al mondo adulto: quello fatto di scelte costanti nello sfidarsi a diventare chi si ritiene di poter e voler essere e che produce una ricerca "sempre in transito verso la propria identità"⁷.

In chiave pedagogica questo transito apre al concetto della formazione di sé stessi, che equivale all'aspetto centrale del prendersi cura di sé stessi e che equivale a darsi lo spazio per progettarsi, in un profondo ascolto del proprio sé, in conflitto o in assonanza con il mondo. Tale "transito" deve trovare attraverso le proprie personali esperienze il modo di apparire ed agire, scevro dal condizionamento delle aspettative degli altri, ma in costante dialogo per riconoscerle e avere il mezzo per confrontarsi.

Ciò si lega con l'uso di una funzione mentale detta mentalizzazione⁸. Attraverso la mentalizzazione si ottiene la possibilità che siano pensati in maniera riflessiva tutti gli affetti, le relazioni, gli stati d'animo e i piani d'azione che vive il soggetto per confrontarsi con i meccanismi relazionali interiorizzati, nella ricerca della consapevolezza delle emozioni provate da sé stessi e dagli altri al fine di avere un confronto con le credenze, i sistemi valoriali e le azioni che si sono sempre viste agire.

⁶ Cfr. G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano 2000, G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Cortina, Milano 2008.

⁷ C. Betti, C. Benelli, (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale. Scuola famiglia e relazioni sociali*, Edizioni Unicopli, Milano 2012, p.33.

⁸ P. Fonagy, M. Target (a cura di), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Cortina, Milano 2001, P. Fonagy, G. Gergely, E. L. Jurist, M. Target (2002) *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*, Cortina, Milano, 2005.

La mentalizzazione produce, quindi, una capacità di conoscenza di sé ed una metarappresentazione delle scelte che si possono compiere, strutturando un ponte di passaggio, un'integrazione, tra quelle che sono le rappresentazioni cognitive e quelli che sono gli elementi affettivi presenti nelle esperienze vissute ed in sé stessi, poiché fornisce una possibilità di interpretazione degli elementi che compongono le situazioni.

Infatti, in tale interpretazione, avviene la possibilità di costruzione di un sé coerente, in grado di scegliere e di essere consapevole della strada che intraprende per rispondere ai compiti evolutivi propri dell'adolescenza poiché permette di essere capaci di parlare dei pensieri, dei sistemi di credenze, delle emozioni, dei desideri e delle motivazioni proprie e delle persone significative nella propria vita, sia per quanto riguarda le esperienze che avvengono nel presente sia per quanto riguarda le esperienze che sono state vissute⁹.

In tal senso questa funzione ha parte sostanziale nella costruzione della capacità di agire intenzionalmente, poiché implica la capacità di razionalizzare correttamente gli eventi, correlandoli al proprio sentire, al proprio essere e al proprio voler essere e determina la capacità di mentalizzare le situazioni attraverso la lente prospettiva delle proprie emozioni e dell'empatia, anche attraverso la possibilità di *immaginare di essere*, poiché mentre "cerchiamo di vedere, sentire e pensare, a partire da prospettive altrui: ci impegnano a ragionare-insieme-a qualcuno e a pensare con lui nello stesso modo"¹⁰.

Un tale dialogo con l'altro però è possibile solo quando si realizza un dialogo "sufficientemente buono" con sé stessi. In tal senso l'"incontro tra le menti" è possibile quando il ragazzo ha vissuto, nella sua storia pregressa, tutti i passaggi necessari per rappresentare i propri stati interni¹¹.

Il racconto che il ragazzo compie della propria storia è estremamente indicativo di quanto la funzione riflessiva si sia strutturata correttamente e di quanto invece sia presente il rischio che, per qualche ragione collocata nella

⁹ J. G. Allen, P. Fonagy (2006), *La mentalizzazione. Psicologia e trattamento*, Il Mulino, Bologna 2008, pp.31-65.

¹⁰ *Ibidem*, p.51.

¹¹ Nel testo *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*, Fonagy individua questi passaggi in quattro momenti. Il primo avviene durante il primo anno di vita del bambino in cui il bambino ha una rudimentale consapevolezza dei propri stati interni. Attraverso il rapporto con *caregiver* e la risposta ai segni che il bambino invia, che quindi vengono trasformati in segnali, si sviluppa una *consapevolezza funzionale* che produce la possibilità di pensare che ad un'azione corrisponde un esito. Solo successivamente si compie quel passaggio che permette di svincolare la mentalizzazione dall'azione. Slegandola dall'attività fisica e vivendola come evento interno la mentalizzazione diventa possibilità di rappresentarsi la realtà ed il proprio mondo interno. In tal senso si parla di *consapevolezza riflessiva*. In ultimo, il livello di consapevolezza che descrive Fonagy, viene definito, autobiografico, ovvero il ragazzo può raccontarsi la sua storia in sequenza cronologica, attraverso il racconto di esperienze colorate di toni emotivi, credenze e stati mentali. A tal proposito P. Fonagy, G. Gergely, E. L. Jurist, M. Target (2002) *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*, cit.

qualità delle relazioni pregresse, il dialogo con sé stesso sia inficiato dalla difficoltà di dare parola agli aspetti emotivi insiti nelle esperienze.

In tale situazione le esperienze pregresse agiranno nelle azioni del presente ma la consapevolezza della propria storia rimarrà latente, aprendo la possibilità di compiere scelte “rischiose”.

Il rischio, che può essere sia fisico che psicologico, infatti si correla all’incapacità di rappresentare correttamente il proprio mondo interno e alla difficoltà di agire per il proprio benessere. Se, infatti, al soggetto manca la capacità di conoscere gli elementi che compongono il suo sentire, allora le esperienze che compie non possono che inserirsi in un quadro pieno di frammenti di emozioni, di cause ed effetti, poiché è limitata la capacità lettura del contesto e di confronto fra le esperienze che sta vivendo e quelle che ha vissuto nella sua storia. Ciò comporta che il correre rischi, che è sempre necessario per crescere, possa diventare eccessivo e quindi il disagio trasformarsi in atti devianti, in quanto al soggetto manca la possibilità di raccontarsi il passato, poiché è attraverso questo racconto che si ottiene la possibilità di pensare a sé stessi nel futuro¹².

Oltre ciò, la mancanza della possibilità di raccontarsi non permette di riflettere sulle possibili discrepanze tra ciò che un individuo pensa di sé stesso e come lo vedono gli altri, e viene, quindi, a mancare la consapevolezza realistica delle proprie possibilità.

In questa prospettiva la socializzazione con il mondo esterno, diventa motore primo della creazione interna dell’idea di sé.

Quanto più è possibile un confronto aperto e un dialogo che contenga un ascolto autentico, tanto maggiore è la possibilità di rappresentarsi realisticamente, mentre quanto meno è lo spazio di ascolto e di dialogo, tante meno sono le possibilità dell’adolescente, che si infrangono in immagini di sé distorte.

Infatti se l’ascolto non è stato autentico manca quell’ascolto interno di ciò che si sta provando e contemporaneamente la possibilità di modificare ciò che si vive.

Si inizia, quindi, ad avere con i coetanei un rapporto più profondo, poiché attraverso di essi si cerca lo specchio della propria identità, ma anche la possibilità di fare un percorso con qualcuno che si sceglie come affine. Così gli amici come gli amori, tra proiezione ed empatia, diventano strada di incontro con le esperienze nuove e i percorsi da realizzare fuori dall’ambiente familiare, ma rimane centrale il rapporto con gli adulti, anche se diventa estremamente più complesso e contraddittorio.

Ciò avviene in funzione del fatto che gli adulti rimangono figure altamente significative a cui rivolgersi, in cui si ricerca di approvazione per autodeterminarsi, anche andando in conflitto con i modelli che gli adulti stessi propongono. E’ questo infatti uno dei nodi cruciali: mentre il cervello dell’adolescente

¹² S. Falconi, *Il disagio e l’insuccesso scolastico*, in S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa 2008.

lavora per costruire una mente che diventi autonoma dai giudizi degli altri, l'adolescente ricerca nelle relazioni la soluzione ai suoi conflitti interni, investendole, con tutta l'energia di un soggetto che attraversa una fase critica, del disagio che sta vivendo. Attua quindi anche una serie di comportamenti che sembrano in antitesi con la volontà di confronto, mentre in realtà agisce nell'unico modo in cui ritiene possibile il confronto. In tale situazione gli adulti possono ritenere che il ragazzo si allontani, mentre l'adolescente manifesta la ricerca di significato e di senso per la propria identità, manifestando le sue profondissime fatiche per crescere.

Qualora però gli adolescenti si sentano minacciati dagli adulti e dai contesti in cui li incontrano, la scuola per esempio, allora attuano un disinvestimento, al fine di proteggersi dalle immagini di sé che il confronto produce, per una netta difficoltà ad inserire quelle immagini nel proprio sé in costruzione. Ciò può essere anche letto come una modalità disfunzionale di adattamento alla realtà esterna e collocarsi in quelli che vengono definiti "comportamenti problema"¹³, ovvero comportamenti che manifestano bisogni educativi da seguire con particolare attenzione poiché per modificarsi in veste di una maggiore adattabilità sociale, necessitano di una particolare attenzione da parte delle figure di riferimento.

In questa prospettiva risulta centrale il contesto scuola poiché è sempre altamente significativo per l'adolescente e risulta l'unico luogo, oltre la famiglia, necessariamente deputato ad incontrare adulti che incidono significativamente nella costruzione dell'identità del soggetto in chiave del suo sviluppo futuro e delle sue possibilità, tra cui anche quelle di avvicinarsi o allontanarsi da situazioni devianti.

La scuola infatti rappresenta il luogo dove l'idea di futuro si correla all'idea di inserimento del mondo adulto, soprattutto la scuola secondaria di secondo grado.

Infatti, in quest'ultimo ciclo scolastico, la sua scelta prima e la sua frequentazione dopo, si lega all'idea di acquisire un posto di lavoro e un profilo professionale che condizioneranno il proprio modo di essere presenti nel mondo, in particolar modo per quello che riguarda le scuole tecniche e professionali. Nella classe l'adolescente vive, quindi, una serie di relazioni estremamente significative e come tali di grossa importanza emotiva che at-

¹³ I "comportamenti problema" sono una categoria chiave di interpretazione usata nell'ambito della Didattica e Pedagogia Speciale che nasce dall'esigenza di trovare pratiche che conducano alla miglior integrazione possibile tra gli stimoli provenienti dall'ambiente e le sensazioni che esso produce nel soggetto. Particolarmente legati al mondo della disabilità intellettiva e delle sindromi pervasive dello sviluppo ad oggi vengono usati anche come elemento di riflessione per condurre un'analisi più ampia delle modalità disfunzionali di adattamento alla realtà esterna. Vengono quindi intesi come comportamenti disadattivi, messi in atto poiché non è intravista nessuna possibilità di alternativa, per esprimere il proprio mondo interno in relazione al mondo esterno. A tal proposito, D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie per l'integrazione e l'inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2006.

testano il suo livello di funzionamento dentro un'organizzazione strutturata, e conseguentemente diventa:

un banco di prova per le proprie capacità e quindi, un oggetto di rinforzo narcisistico o un oggetto persecutorio, fonte di disillusione o di frustrazione in quanto mette alla prova l'immagine che l'adolescente ha di sé e che non sempre corrisponde alle sue reali capacità. [...] Essa può sollecitare infatti rappresentazioni interne contraddittorie, fantasie di scacco o di successo, ma può diventare anche il luogo in cui agire, attraverso meccanismi di esternalizzazione e di spostamento, i conflitti interni¹⁴.

La presa d'atto dei meccanismi di esternalizzazione e di spostamento messi in atto dagli adolescenti dovrebbe essere la chiave di lettura per gli insegnanti in relazione ai comportamenti di disagio agiti dagli studenti e dovrebbe essere anche tradotta in una relazione educativa in grado di guardar oltre questi comportamenti in funzione di strutturare pratiche didattiche che conducano l'adolescente verso la consapevolezza e la responsabilizzazione per il proprio futuro.

La scuola superiore e la dimensione del disincanto esistenziale, generazionale e sociale

Se già nella storia della della scuola

È indubbio che il diritto all'istruzione, al di là delle sue concrete e limitate manifestazioni, sia stato percepito, a livello politico [...], non solo come un diritto da estendere a tutti, ma come premessa per acquisire una soggettività autonoma a livello sociale, una premessa irrinunciabile per il riscatto da ogni forma di subalternità¹⁵

ad oggi, a maggior ragione, la scuola si rappresenta come il luogo attraverso cui deve avvenire la costruzione della *soggettività autonoma* che permette di costruirsi la possibilità di usare il diritto alla partecipazione sociale. In tal senso la scuola secondaria superiore viene intesa anche come agenzia preposta al raccordo tra il mondo protetto dell'individuo in formazione ed il mondo del mercato del lavoro.

Diventa allora interessante andare a vedere quale formazione è richiesta dal mercato del lavoro, per andar a indagare come poter raccordare le esigenze dell'economia con le esigenze di formazione dell'identità dell'adolescente.

Soffermandosi sull'importanza data alla formazione continua come uno dei fattori fondamentali per lo sviluppo della qualità delle imprese, se ne de-

¹⁴ E. Pelanda, *Il dolore psichico: una chiave di lettura dell'abbandono scolastico*, in O. L. Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti, *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi ed affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.

¹⁵ S. Ulivieri, *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Bari 1999, p. 228.

sume che il mercato richieda sempre di più soggetti in grado di applicarsi nell'aver uno stato mentale preposto alla ri-costruzione del sapere precedentemente appreso in funzione di nuovi contesti e delle nuove informazioni che l'innovazione ed il miglioramento delle imprese richiedono. Si delinea, così, uno scenario economico e sociale dove il vantaggio strategico delle imprese è rappresentato dalla valorizzazione delle capacità di apprendere del singolo, che produce un effetto a cascata sul contesto di lavoro¹⁶.

La scuola secondaria superiore è il luogo in cui si dovrebbe insegnare a gestire gli elementi concettuali e gli apprendimenti logico formali in funzione di costruire cittadini che abbiano la possibilità di esercizio dei propri diritti, tra cui quello di lavorare, mettendo a frutto il repertorio di strategie appreso in ambito scolastico.

A ciò segue che la scuola deve aver modo di costruire persone in grado di immettersi sul mercato del lavoro, che siano capaci di avere un'identità forte ed al contempo flessibile insieme alle competenze per adattarsi alle esigenze contestuali delle aziende, le quali saranno apprese necessariamente *on the job*¹⁷.

D'altro canto il declino progressivo ed inevitabile dei "mestieri" e dei "profili professionali" intesi come quelle qualifiche ottenute attraverso un percorso di studi ben delineato e al cui termine corrispondeva un titolo spendibile nel contesto del lavoro, è molto chiaro ai diplomati delle scuole professionalizzanti, quali per esempio i geometri e i ragionieri, ma è ancora un elemento con cui l'assetto organizzativo scolastico fatica a confrontarsi.

Sempre più evidente è il passaggio da professioni pre-definite, contrassegnate da saperi forti e saperi strutturati e da avanzamenti di carriera facilmente descrivibili, a professioni aperte. Mestieri e ruoli sono fortemente condizionati da un ambiente caratterizzato da un rilevante cambiamento organizzativo che vede l'emersione di nuovi lavori e per questo esigono un costante processo orientativo e formativo¹⁸.

¹⁶ A. Bonomi, E. Rullani, *Il capitalismo personale. Vite al lavoro*, Einaudi, Torino 2005.

¹⁷ Negli anni si è visto un crescente dibattito su quali competenze debba fornire la scuola per preparare i soggetti ad immettersi nel mercato del lavoro. In funzione di ciò due sono le parole d'ordine frequentemente utilizzate: la prima "l'alfabetizzazione informatica", la seconda "il rapporto con le imprese". In merito all'alfabetizzazione informatica, riprendendo l'articolo di Galimberti, apparso nel settimanale D, in allegato con Repubblica, del 15 giugno 2012, si afferma il bisogno di non confondere l'insegnare l'uso di un mezzo con il fine della scuola, che deve essere quello di formare menti capaci di sapersi rapportare con la cultura, poiché solo tale fine produce le possibilità di inserirsi realmente nella vita e nel mercato del lavoro. Ragionamento simile per il "rapporto con le imprese": ovvero la scuola non deve produrre gli operai che servono, ma soggetti capaci di imparare a diventarlo e a trasformarsi, qualora, come spesso accade, il mercato lo richieda. Diventa quindi centrale proporre una riflessione sulle competenze che la scuola deve fornire e sulla formazione che deve avvenire *on the job*, per lasciare al mondo dell'istruzione secondaria un'identità più ampia e complessa, rispetto alla formazione sul luogo di lavoro.

¹⁸ B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma 2011.

Così il confronto con un nuovo assetto del mercato del lavoro produce una messa in discussione molto forte dei paradigmi e delle metodologie di insegnamento, che devono trasformare il fine ultimo delle stesse pratiche di insegnamento: non più fornire conoscenze ma costruire menti capaci di capitalizzare le nuove conoscenze in un sapere che sia contemporaneamente saper fare e saper essere. Ciò a dire che oggi l'istruzione deve necessariamente confrontarsi con il compito di insegnare come *apprendere ad apprendere*¹⁹ e dunque confrontarsi con l'insegnare come sviluppare efficaci processi di apprendimento attraverso la capacità riflessiva e meta riflessiva al fine di permettere al soggetto di *sapersi*, e quindi potersi conoscere come un originale sistema cognitivo capace di poter portare il suo contributo a qualsiasi situazione, riconoscendosi come soggetto che ha in sé potenzialità cognitive da offrire in funzione del sapere che ha costruito attraverso le proprie esperienze personali e attraverso gli elementi cognitivi e gli aspetti emotivi, acquisiti e reinterpretati nell'ambito dell'istruzione formale.

Infatti solo la fiducia nella sue risorse cognitive gli permetterà di trasformare le esperienze vissute in risorse culturali che gli permetteranno, di conseguenza, di potenziare le proprie capacità e ampliare le strategie di approccio alla conoscenza e alle questioni.

Il compito primo della scuola diventa, quindi, quello di offrire a tutti la possibilità di coltivare il proprio potenziale, qualunque esso sia, incrementando la fiducia nelle proprie potenzialità e incrementando la capacità di costruzione di competenze.

Ovvero, l'incontro con il sapere diviene il mezzo di *empowerment* e di *capacity building* ma contemporaneamente mezzo per dotare il soggetto di quella necessaria competenza umana di potersi porre in ogni situazione, riconoscendo il proprio limite, individuando il proprio ruolo, integrandosi con il contesto quanto serve a potersi rapportare al meglio, riconoscendo le azioni opportune per la propria crescita professionale e umana e sapendo in che direzione dirigersi.

In quest'ottica è la scuola che deve fornire quelle competenze che sono la condizione generativa di democrazia e coesione sociale che permetterà al soggetto di navigare in un mondo del lavoro "fluidò", sempre meno normato, instabile, con lo spettro crescente di una deregolamentazione del mercato del lavoro che produce un'immensa difficoltà poiché propone di vivere una vita precaria dal punto di vista lavorativo. Tutto ciò deve avvenire con il fine di permettere al soggetto di non essere precario nella sua esistenza.

Per l'Istituzione Scolastica lo scoglio maggiore da affrontare sembra essere quello di dover metabolizzare l'idea (e renderla motore di pratiche didattiche) che si debba accettare una vita lavorativa precaria che entri a far parte di una costruzione del Sé sufficientemente solida da poter avere elementi di instabilità economica e che quindi non corrisponda ad una visione di sé stessi co-

¹⁹ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

stretta o addirittura soffocata dalle continue crisi/necessità di riadattamento prodotte dall'immettersi oggi nel mercato del lavoro.

Poiché, fino a che l'istruzione delle scuole tecniche e professionali sarà costruita su un processo di assimilazione di nozioni complesse in funzione di un ruolo lavorativo, la scuola rimarrà scollata dal tempo attuale e non saprà attualizzare le sue pratiche di progettazione che, per altro, sono strutturate da persone che vivono costantemente gli effetti di quest'epoca economica, sociale e lavorativa sulla propria vita.

Difatti, dato l'altissimo numero di precariato nella scuola, appare ancor più evidente la discrepanza tra gli insegnamenti scolastici che vogliono essere professionalizzanti e l'evidenza che la professionalità da insegnare riguarda principalmente la capacità di avere una progettualità personale, anche se il lavoro non garantisce più un tassello granitico per la costruzione del proprio progetto di vita.

A ciò si lega la tematica della costruzione di senso delle azioni che il soggetto compie, in questo caso imparando, e le manifestazioni di disagio a scuola, che qui vengono lette come risposte alla sensazione di mancanza di futuro e possibilità.

Utilizzando la categoria del disincanto che deve essere abitato, proposta dal prof. Cambi²⁰, per interpretare la condizione attuale, si riesce a delineare meglio la condizione di disagio associata alla mancanza di futuro, eppure, contemporaneamente si intravedono quelle strade per usare la condizione odierna in una dimensione di progettualità umana in primo luogo ed in seconda istanza anche pedagogica, utile a far sì che la scuola aiuti sé stessa e la persona che vive il disagio a superarlo.

In tale prospettiva Cambi riprende la visione weberiana del disincanto, prodotto dalla "gabbia d'acciaio" della nostra epoca: "Dis-incanto: non più incatenamento, fine dei miti, prosaicizzazione dell'esistenza, costruzione di destini non eroici, ma produttivi, tutti immersi nel sociale e nella sua «gabbia d'acciaio»"²¹.

Paradossalmente, infatti, l'essere in una gabbia non produce la certezza della riduzione dello spazio dovuta alle sbarre, ma la prigione è costituita da sbarre formate dalla mancanza di ordine e di certezze che avvolgono l'Uomo di questo tempo in cui per l'essere umano è facile perdersi. De-costruite le sbarre a livello personale, a livello sociale, a livello culturale, divenire Uomo e Donna, diventa percorrere una strada dove la perdita di stabilità diventa elemento con cui confrontarsi, insieme al senso di avventura che deve essere più forte del rischio di perdersi, perché motivato da una volontà che è al contempo cognitiva e affettiva ma che implica anche una costruzione del sé a livello relazionale ed interpersonale.

Se, infatti, le sbarre sono costituite dai mille rivoli della possibilità anche l'io moltiplica le sue possibilità, mentre perde la possibilità di appar-

²⁰ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino 2006.

²¹ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino 2006, pp. 37-38.

tenere alle tante categorie culturali che lo hanno preceduto²² e rischia di perdere la speranza.

Il disincanto del mondo e del soggetto, ma anche il disincanto rispetto alla speranza, che si scandisce secondo «nichilismo nobile» (Leo Strauss) connesso ad un «idealismo etico» che, a sua volta, si incardina un «un politeismo di valori». E questo risulta essere un po' il fulcro dinamico di quel nichilismo che viene a delinearci come «destino» nel tempo della tecnica e del pluralismo politico, religioso, ideologico²³.

In questo destino, però, si apre anche la possibilità di agire attraverso una razionalità non più vincolata da altro che dal dover essere in grado di contenere le antinomie della complessità, la sensazione di incertezza e la drammatica ma entusiasmante possibilità di costruirsi, con le proprie scelte, il proprio progetto.

In tale prospettiva insegnare diventa sinonimo di costruire una mente capace di rapportarsi con il possibile, per permettere l'emergere di una razionalità capace di scelta e di interpretazione del pluralismo, della complessità e dell'inquietudine.

Gli strumenti dell'insegnante, di conseguenza, hanno necessità di rivolgersi alle pratiche metariflessive che permettono al soggetto di costruire le informazioni e di ristrutturare i dati delle esperienze con categorie che contengano il cambiamento, ma anche la direzione esistenziale propria del soggetto.

Qualora però le pratiche vissute a scuola non aiutino l'adolescente nel suo bisogno di essere rispecchiato «senza invaderlo eccessivamente con le proprie richieste, intrusioni e proiezioni»²⁴, il disagio, inteso come perdita di speranza e di motivazione, poiché limitato dalla percezione di perdita di futuro, agisce profondamente nell'individuo a livello esistenziale e si trasforma in malessere sociale fino a poter assumere i tratti della devianza. Ciò si manifesta nei comportamenti anche scolastici dei nostri adolescenti, in cui spesso si evita di vedere lo specchio delle azioni del mondo adulto e non li si guarda come atteggiamento speculare dell'esistente²⁵.

Guardare tali azioni per quelle che sono infatti spesso porterebbe a comprendere quei lati che anche per gli adulti sono difficili da accettare e che conducono in quel *cammino senza approdo*, dove sembra che le generazioni precedenti non abbiano niente da insegnare ai nuovi, futuri, adulti poiché si perde la certezza dei valori comuni e condivisi e si apre una dimensione dove il soggetto si deve rivolgere a sé stesso e alla sua intimità per cercare ciò che realmente gli appartiene e ciò che, nel profondo, lo rende umano. Solo nel confronto, che è anche contenimento e restituzione dell'inquietudine per il proprio destino, l'adolescente trova nell'adulto la strada per liberarsi delle

²² Ibidem, pp. 53-57.

²³ F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit., p. 39.

²⁴ E. Buday, *Imparare a pensare*, cit., p. 63.

²⁵ U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano 2007.

profonde angosce della sua fase evolutiva. Questo confronto però ha un costo enorme per l'adulto, poiché trova esso stesso nell'adolescente un elemento di criticità per la sua visione del mondo.

In una sorta di paradosso del tempo storico attuale, la quantità di insegnanti precari a livello lavorativo potrebbe essere uno stimolo a diminuire la precarietà esistenziale degli adolescenti, perché gli uni condividono con gli altri la necessità di dominare un futuro incerto, ma gli insegnanti, rispetto agli adolescenti, dovrebbero aver superato la fase dell'inquietudine esistenziale che determina la mancanza di volontà e potrebbero quindi costruire il rapporto di insegnamento/apprendimento su una reciprocità esistenziale, comprensibile anche ai ragazzi. Contemporaneamente però, anche per la figura docente si apre lo spazio della ricerca di motivazione e del senso della professione, oggi poco riconosciuta, dove il concetto di "esuberano", di natura quantitativa ed economica, rischia di travolgere il significato ultimo di questa delicata professione educativa.

La correlazione tra insuccesso scolastico, disagio e la devianza

Andando a guardare la letteratura sull'abbandono scolastico nel corso degli ultimi due decenni si è spesso dato la colpa di questa situazione a tre diversi ordini di fattori:

- la (cattiva) influenza della televisione e delle nuove tecnologie, o il loro scarso utilizzo a scuola;
- la mancanza di famiglie solide;
- le cattive scelte nell'uso del tempo libero degli adolescenti (l'eccessivo uso delle nuove tecnologie, gli abusi di musica, alcol e droga, la cattiva qualità delle letture dell'adolescente...).

Sebbene questi elementi abbiano una loro giustificata importanza è facile però, dal nostro punto di vista, creare una certa confusione tra cause, effetti e, talvolta, una certa voglia di trovare elementi solidi che giustifichino come la mancanza di possibilità che il ragazzo trova nella scuola sia condizione necessaria al ragazzo deviante.

Parimenti, ascoltando la voce degli insegnanti si può incorrere in frasi che ben delineano la figura dell'*incorreggibile*, proposta da Foucault²⁶ e che si sostanziano in affermazioni che rappresentano rinunce educative ma che sono razionalizzate in frasi comunemente accettate in cui si imputa la responsabilità di atteggiamenti di disagio o devianza del soggetto alle condizioni familiari, alla poca cura che hanno avuto gli insegnati di precedenti cicli scolastici nel costruirgli gli apprendimenti o, ancora, si cerca una strada per relegare la responsabilità dell'insegnante ad altre autorità istituzionali, quali per esempio il medico, qualora gli si attribuisca un disturbo di personalità o addirittura le

²⁶ M. Foucault (1999), *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-75)*, Feltrinelli, Milano 2009.

forze dell'ordine, qualora si consideri un caso "socialmente irrecuperabile". Andando quindi, sempre e comunque, a definire un individuo per la sua incorreggibilità e compiendo un disinvestimento educativo che è al contempo una richiesta di intervento, che altri devono agire, ed una rinuncia alla responsabilità personale sul soggetto.

Così l'insuccesso scolastico finisce con il legarsi alle manifestazioni di disagio o di vera e propria devianza, lasciando alla scuola il semplice ruolo di constatare che cosa sta avvenendo, sottraendo all'insegnante quelle possibilità insiste nel suo ruolo, prima fra tutte quella di dare al ragazzo una chance per costruirsi la speranza di cambiare il suo "destino", che non sa nemmeno di costruirsi, poiché spesso lo sente come proseguo inevitabile del suo modo di essere.

Si, è la prerogativa dei somari, raccontarsi ininterrottamente la storia della loro somaraggine: faccio schifo, non ce la farò mai, non vale neanche la pena provarci, tanto lo so che vado male, ve l'avevo detto, la scuola non fa per me... La scuola appare loro un club molto esclusivo di cui si vietano da soli l'accesso. Con l'aiuto di alcuni professori, a volte²⁷.

A prescindere però dal fatto che le manifestazioni della perdita della speranza di poter essere qualcuno di positivo, che strutturi la sua identità in funzione del promuovere al massimo le sue potenzialità, si leghino a fattori di disturbo in classe, o meno, è chiaro che la dimensione del disimpegno e del disinvestimento sono il fulcro delle azioni che riguardano l'apprendimento e le proposte della scuola²⁸.

In questa situazione di disinvestimento l'adolescente costruisce un'immagine cognitiva del mondo, e quindi una sua interpretazione, in cui l'unico ruolo che ritiene di poter avere è quello del soggetto che non pensa la scuola un luogo utile per la sua vita.

Ovviamente tale interpretazione ha ricadute negli aspetti affettivi, relazionali ed emotivi del soggetto, e struttura un vero e proprio un modello interpretativo del significato di apprendere, in primo luogo di sé stesso che "non ci riuscirà mai", in secondo luogo che l'errore che compie nel comprendere è un evento immutabile ed inevitabile²⁹.

Attraverso tale lente viene quindi visto il legame tra insuccesso scolastico abbandono e devianza dove si intende focalizzare come l'insuccesso si ponga ad origine e matrice, non esclusiva ma con una forte incidenza, nelle scelte esistenziali che costituiscono la vita del soggetto fuoriuscendo dallo "schema esplicativo che individua nella personalità patologica la condizione determi-

²⁷ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 20.

²⁸ C. Fratini, *Luci e ombre nella relazione insegnanti-allievi* in S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai [a cura di], *La scuola secondaria oggi*. cit.

²⁹ R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2000.

nante dell'insorgere del comportamento deviante"³⁰ in funzione di un'interpretazione fenomenologica che tenga conto dei vissuti e delle esperienze dei ragazzi come chiave di comprensione che travalica la ricerca della malattia o l'origine della colpa del comportamento deviante, ma che apre alla possibilità di intervento nella scuola intesa come contesto relazionale che aiuta la riflessività e che dona al soggetto le possibilità insite nel futuro.

Ogni evento educativo è centrato sulla dimensione temporale del futuro in quanto in quanto esso è volto, essenzialmente a favorire nel ragazzo una progressiva e consapevole appropriazione del materiale di esperienza e a sollecitare la sua capacità di trascenderlo. Anche se il ragazzo difficile porta con sé un vissuto già compromesso, ciò non modifica il senso della sua ri-educazione che resta rivolta al futuro. Si tratterà infatti di considerare questo grumo di esperienze allo stesso modo in cui trattiamo il -passato- di un soggetto: come punto di partenza di un percorso che procede in avanti³¹

Nella scuola, quindi, le condizioni sempre statisticamente correlate all'abbandono scolastico quali il disagio socio-culturale e la condizione socio-economica, devono diventare parte di quel "punto di partenza" che l'insegnante può usare per permettere al ragazzo la progressiva consapevolezza e, quindi, appropriazione, della sua vita.

In questa prospettiva, la cultura diventa lo strumento proprio della scuola e la "sofferenza scolastica" la condizione per leggere la situazione che molti studenti a rischio vivono, dando la giusta attenzione all'investimento emotivo che ogni adolescente ha nel frequentare la scuola ed al fatto che, sempre e comunque, userà tale contesto come prezioso luogo di confronto con quelle parti di sé, talvolta oscure persino a sé stesso.

Così mentre la scuola non può più proporre "una vaga promessa di futuro in cambio di una piena presenza in classe"³², l'insegnante che non si vuol trovare inerme davanti alla rinuncia da parte del ragazzo ad essere consapevolmente presente nello sviluppare le proprie potenzialità deve dare in primis personalmente alla cultura il ruolo che le spetta: ovvero essere un complesso ed intricato sapere di saperi, da apprendere in una reciprocità relazionale che fondi le capacità riflessive del soggetto attraverso la possibilità che dà al soggetto di narrarsi sotto altri punti di vista, come persona che può padroneggiare il futuro. E non persona "normalizzata", disciplinata ad incontrare il sapere così come se il sapere fosse l'acquisizione di conoscenze orientate a rispondere alle richieste dell'insegnante e rivolte ad agire in maniera conforme all'idea di "alunno modello", spesso presente nell'immaginario dell'insegnante.

³⁰ P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criterio di consulenza ed intervento*, Guerini, Milano 2011, p.66.

³¹ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

³² D. Pennac, *Diario di scuola*, cit. p.232

Non vi è, infatti nessun apprendimento di alcuna nozione tale da valere di per sé stessa la squalifica della soggettività nella sua possibilità di apprendere poiché il percorso di costruzione della conoscenza ha un valore in sé stesso ed in questa prospettiva “regolare e riorientare l’uso stesso del pensiero, anche in educazione”³³, diventa la chiave dell’insegnamento che combatte l’insuccesso scolastico, poiché fornisce al disagio un contenitore cognitivo che contiene la sua interpretazione. In tal senso la scuola può agire sulla devianza, poiché se non può in nessun modo modificare il contesto di appartenenza del soggetto, può aiutarlo a comprendere gli aspetti che lo compongono.

Ovvero la scuola può agire per potenziare le possibilità che il soggetto permette a sé stesso, poiché solo partendo dall’idea che l’apprendimento debba essere una scelta autonoma che l’adolescente intraprende, può accompagnarlo a non rinunciare al suo diritto di conoscere il modo per essere un adulto e un cittadino libero di abitare il disincanto dei nostri giorni.

Infatti quando non è chiaro il fine del compito che l’insegnante propone, quando non appare evidente il motivo per cui l’apprendere possa essere realmente utile al costruire un futuro e quando manca un orizzonte di senso che leghi le proprie azioni ad un progetto per immaginarsi nel futuro, allora la performance scolastica sicuramente ne risente ed i comportamenti a scuola difficilmente corrisponderanno a quelli che vengono reputati accettabili da un insegnante.

Conclusioni

Se uno dei compiti evolutivi propri dell’adolescenza è quello di integrare le variabili emotive con le variabili cognitive, allora le intricate dinamiche tra gli aspetti cognitivi ed emozionali sono alla base dell’insuccesso scolastico che si lega spesso ad una prospettiva di futuro subita e non scelta. Ciò dona un nuovo significato al concetto di “apprendimento significativo” e lo lega all’identità del soggetto, poiché implica, come afferma Rogers, una partecipazione totale della personalità del soggetto e origina o contribuisce a cambiare atteggiamenti e comportamenti³⁴.

Ciò comporta una nuova luce sulla definizione dell’acquisizione delle competenze da parte del soggetto poiché lega le pratiche didattiche alla presa in considerazione della globalità della persona in formazione e contestualizza ogni apprendimento in un preciso momento della storia del soggetto, in una dinamica in cui la significatività è donata dalla relazione in cui si struttura l’apprendimento insieme alla possibilità di trovare, nella costruzione delle nuove informazioni, una storia con il proprio passato, che costituisca il vincolo narrativo con la sua storia precedente ma anche la nuova possibilità di immaginare una realtà dominabile, sebbene mutata.

³³ F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit., p. 75

³⁴ C.R. Rogers, *Libertà nell’apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze 1973, pp. 10-11.

In tal modo si supera l'immediato e l'esistente, poiché si getta le basi per un progetto che crede che ciò che oggi non è possibile, ha il domani come possibilità³⁵, ovvero si struttura gli apprendimenti attraverso l'idea che siano esperienze cognitive da compiere, il cui risultato non equivale alla semplice alfabetizzazione di un campo del sapere ma un'avventura nel proprio modo di interpretare il mondo. Ciò deve essere finalizzato ad attrezzare il soggetto a vivere il cambiamento, che da ragazzo lo porterà ad essere adulto.

Bibliografia

- J. G. Allen, P. Fonagy, *La mentalizzazione. Psicologia e trattamento*, Bologna, il Mulino, 2008.
- G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.
- P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criterio di consulenza ed intervento*, Milano, Guerini, 2011.
- P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- C. Betti, C. Benelli (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale. Scuola famiglia e relazioni sociali*, Milano, Unicopli, 2012.
- E. Bloch (1959), *Il principio speranza*, Milano, Garzanti, 1994.
- A. Bonomi, E. Rullani, *Il capitalismo personale. Vite al lavoro*, Torino, Einaudi, 2005.
- V. Boffo, *Per una comunicazione empatica*, Pisa, ETS, 2005.
- J. Bruner (1990), *La ricerca di significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- E. Buday, *Imparare a pensare. Funzione riflessiva e relazioni in adolescenza*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- F. Cambi, *Abitare il disincato. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006.
- F. Cambi, G. Dell'Orfaniello, S. Landi (a cura di), *Il dis-agio giovanile nella scuola del terzo millennio*, Roma, Armando, 2008.
- A. Cannevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Per una pedagogia dell'inclusione (per tutti disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006.
- L. D'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientifica*, Napoli, Liguori, 2012.
- M. L. De Natale, L. D'Alonzo, *Peer education e adolescenti a rischio*, Terlizzi (Ba), Ed Insieme, 2009.
- F. Dolto, *L'adolescenza*, Milano, Mondadori, 1990.
- R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, il Mulino, 2000.
- S. Falconi, *Il disagio e l'insuccesso scolastico*, in S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Pisa, ETS, 2008.
- P. Fonagy, M. Target (a cura di), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Cortina, 2001.

³⁵ E. Bloch(1959), *Il principio speranza*, Garzanti, Milano 1994

- P. Fonagy, G. Gergely, E. L. Jurist, M. Target (2002) *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*, Milano, Cortina, 2005.
- M. Foucault (1999), *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-75)*, Milano Feltrinelli, 2009.
- C. Fratini, *Luci e ombre nella relazione insegnanti-allievi*, in S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Pisa, ETS, 2008.
- U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- J. Giedd (et al.), *Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study*, in "Nature Neuroscience", 2, 10, 1999, pp. 861-873.
- D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie per 'integrazione e l'inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, 2006.
- M. R. Mancaniello, *L'adolescenza come catastrofe. Modelli di interpretazione psicopedagogica*, Pisa, ETS, 2001.
- A. Mariani, *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Milano, Unicopli, 2006.
- A. Palmonari, *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini, alla ricerca della propria identità*, Bologna, il Mulino, 2001.
- D. Pennac, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- E. Pelanda, *Il dolore psichico: una chiave di lettura dell'abbandono scolastico*, in O. L. Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti, *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi ed affettivi*, Milano, Cortina, 1999.
- R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.
- G. Petter, *L'adolescente impara a ragionare e decidere*, Firenze, Giunti, 2002.
- G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Milano, Cortina, 2000.
- G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Milano, Cortina, 2008.
- C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera, 1973.
- B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Roma, Carocci, 2011.
- L. Trisciuzzi, *L'elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 2001.
- S. Ulivieri, *Le bambine nella storia dell'educazione*, Bari, Laterza, 1999.
- S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teoria, luoghi e tipologia dell'emarginazione*, Firenze-Milano, La Nuova Italia-RCS, 2007.
- S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Pisa, ETS, 2008.