

## **Sistemi scolastici e mancanza di futuro: una ricerca esplorativa in scuole secondarie di secondo grado del napoletano**

**Antonia Cunti, Francesco Lo Presti**

**Abstract** – *The research perspective employed aims to make explicit the educational implications of different forms of distress and to propose models of intervention. The research team decided to explore the topic about the sources of guidance, identified primarily in the family, school and peer group, by asking teens and young adults by whom and what they allow themselves to be addressed or accompanied by. The chosen target group is fourth- and fifth-year students from high schools located in the city center and suburbs of Naples. In contrast to an approach that defines guidance essentially by tools and techniques, or at most by the organization useful to enable and perhaps speed up choices, the main idea is to modify the relational approach, moving it away from transmissive dimensions and from protocols aimed only to know and detect characteristics, talents and propensities.*

**Riassunto** – *La prospettiva di ricerca abbracciata intende esplicitare le implicazioni educative delle diverse forme di disagio e proporre modelli di intervento. Il gruppo di ricerca ha deciso di approfondire il tema delle fonti dell'orientamento, individuate prioritariamente nella famiglia, nella scuola e nel gruppo dei pari, chiedendo ad adolescenti e giovani adulti da chi e da che cosa si lasciano indirizzare o accompagnare. Il target prescelto è quello di studenti del quarto e quinto anno di scuole secondarie di secondo grado del centro cittadino e dell'hinterland di Napoli. Di contro ad un approccio che configura l'orientamento essenzialmente sul versante degli strumenti e delle tecniche, o tutt'al più dell'organizzazione utile a consentire e magari a velocizzare le scelte, l'idea di fondo è quella di modificare l'approccio relazionale, allontanandolo da dimensioni trasmissive e da protocolli volti fondamentalmente alla conoscenza e alla rilevazione di caratteristiche, talenti, propensioni.*

**Keywords** – guidance, families, schools, educational poverty, educational care

**Parole chiave** – orientamento, famiglie, scuole, povertà educativa, cura educativa

**Antonia Cunti** è Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope", dove coordina il Dottorato di ricerca in Scienze delle attività motorie e sportive. Psicologa, è responsabile del SCPA di Ateneo. Tra i suoi principali interessi di ricerca: l'orientamento formativo, declinato anche nell'ambito della formazione degli educatori e degli insegnanti, i temi del corpo, del movimento e dello sport in prospettiva psico-pedagogica. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Le scienze motorie per il benessere. Proposte educative* (in coll. con Bellantonio S.Roma, Carocci Faber, 2023); *L'orientamento come costruzione di attitudini. Sul ruolo della scuola (a ridosso delle "Linee guida per l'orientamento")* (in "Nuova Secondaria", 8, 2023).

**Francesco Lo Presti** è Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope", dove svolge il ruolo di componente del Gruppo di Lavoro per lo sviluppo della didattica e delle attività di *Teaching Learning* del Piano Strategico di Ateneo 2022/2028. La sua attività di ricerca è rivolta allo studio dei processi impliciti nella costruzione della relazione educativa, in particolare negli ambiti dell'orientamento e della formazione di educatori, insegnanti e professionisti della cura. Tra le sue ultime pubblicazioni: *L'uso delle nuove*

*tecnologie nei percorsi didattici e di formazione. Possibilità di sviluppo e versanti critici* (in coll. con con Zizza S., in "Nuova Secondaria", 6, 2024); *La formazione del Sé corporeo. Genesi socio-culturale e percorrenze educative* (in coll. con Priore A., Lecce, Pensa Multimedia, 2022).

**L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra i due Autori. Ai soli fini delle attribuzioni, sono da ascrivere a Antonia Cunti i paragrafi 1 e 2, a Francesco Lo Presti il paragrafo 3.**

## **1. Cornice teorica, ambito della ricerca e contesti di intervento**

Quando si parla di povertà educativa si tende generalmente a riferirsi a contesti e a territori che presentano condizioni disfunzionali sul piano della crescita di bambini ed adolescenti, caratterizzati da situazioni sociali ed economiche di precarietà, magari da alti tassi di disoccupazione e di criminalità. Tuttavia, la povertà educativa si esprime anche in pieghe meno eclatanti, in zone d'ombra che si nascondono anche in contesti apparentemente risolti, efficaci; poiché l'espressione della povertà educativa non è banalmente correlata a circostanze e contesti che scaturiscono da condizioni di deprivazione culturale, ma può annidarsi anche in realtà apparentemente "normali", laddove vengono meno le prerogative fondamentali che identificano il processo educativo come un'azione concentrata sulla cura, sulla consapevolezza, sulla responsabilità. Sicuro, è necessario uno sguardo ampio per comprendere come la povertà educativa riguardi dimensioni complesse e sistemiche che ci dicono della qualità della vita delle persone; in particolare, non possono essere in tal senso trascurati gli orizzonti della politica, i comportamenti delle istituzioni, le concezioni che attraversano le metamorfosi delle realtà del lavoro e della formazione. Ci troviamo di fronte a una povertà educativa diffusa e legata all'appartenenza sociale, ai territori in cui si nasce e si cresce, ma che assume, allo stesso tempo, una connotazione trasversale, in grado cioè di dilagare come nuova condizione sociologica emergenziale, che descrive lo stato di crisi delle principali istituzioni educative della nostra società.

Potremmo dire che la "povertà educativa" si configuri come un fenomeno culturale socialmente costruito che, pur declinandosi anche in dimensioni private ed individuali, trova la propria origine in un insieme di condizioni strutturali che influenzano le possibilità di azione, di pensiero e di relazione dei soggetti<sup>1</sup>. Dal punto di vista pedagogico, l'esperienza del trovarsi in una condizione di povertà educativa rinvia a una situazione esistenziale "appresa", dal momento che in qualche modo si impara a sperimentare situazioni di disagio se non di vero e proprio malessere attraverso i condizionamenti, le sollecitazioni, i vincoli e le precomprensioni che provengono dall'interazione con il sistema di relazioni in cui si è immersi<sup>2</sup>. Al cospetto di tale diffusa condizione, si evidenzia la necessità di interventi non solo economici e sociali, ma anche e soprattutto educativi, riconducibili sia all'educazione formale, sia informale e non formale.

<sup>1</sup> C. Palmieri, *Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico*, in C. Palmieri (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 15-51.

<sup>2</sup> Cfr. *ivi*, p. 30.

La prospettiva di ricerca abbracciata intende esplicitare le implicazioni educative delle diverse forme di disagio di fronte a cui ci troviamo e proporre modelli di intervento. Le premesse del lavoro di ricerca che verrà a seguire descritto riguardano, allora, sia l'analisi dei percorsi che portano al disagio sia la costruzione di ipotesi di azioni volte a creare nuove forme di consapevolezza da parte di alcuni degli attori sociali che interagiscono nei sistemi formativi. L'auspicio è quello di una possibile ri-scrittura dei setting formativi, partendo dall'idea che la dimensione del disagio nelle esperienze di insegnamento e apprendimento, ma non solo, abbia anche a che fare con la possibilità di incontrare e orientare il futuro, sia il proprio sia quello di tutti.

Il motore primario dell'indagine assume, quindi, allo sfondo l'ambizione di rintracciare le forme ed i modi attraverso cui i giovani in formazione esprimono il disagio educativo, allo scopo di delineare sia le falle dei processi educativi stessi, sia i lineamenti di un orientamento che possa essere in grado di entrare in rapporto con i bisogni di crescita e di formazione dei giovani. La domanda centrale su cui si struttura, dunque, l'intero percorso di ricerca è *come esprimere e riportare l'orientamento alla vita, nella vita*.

Costituisce un convincimento abbastanza diffuso che l'orientamento abbia una qualità pervasiva, nel senso che attraversa tutti i gesti dell'educare negli ambienti formali come non formali. In famiglia, a scuola, nel gruppo dei pari e nelle diverse esperienze che compiamo, e in particolare che compiono i più giovani, si induce e si fa intravedere la possibilità concreta di coltivare il proprio benessere in armonia con quello che ci circonda, oppure questa possibilità è ostacolata. Il processo di orientamento partecipa e condiziona lo stesso sviluppo identitario lungo l'intero arco della vita, favorendo o al contrario ostacolando lo sviluppo di capacità e la loro messa in valore attraverso le interazioni con i contesti e nelle relazioni che in essi si determinano, venendosi quindi a configurare come una pratica complessa e, ancor meglio, come un costruito, per sua natura sistemico<sup>3</sup>. Se è vero che le azioni orientative possono tradursi anche in pratiche che agiscono come facilitatori dei processi di scelta, esse non si esauriscono né coincidono con l'acquisizione della capacità di prendere decisioni, bensì nel loro insieme si qualificano come un'educazione al saper-scegliere<sup>4</sup>, con lo scopo di promuovere nei soggetti processi auto-emancipativi che aprano verso nuove direzioni di senso, dinamiche, sempre in-divenire e aperte verso scenari inediti. L'orientamento è poi anche una pratica di cura ma finalizzata a far sì che l'altro impari a prendersi cura di sé; in particolare, l'ambiente che ci circonda non solo nei suoi aspetti immateriali e culturali ma anche in quelli materiali si prende o meno cura di noi e lancia messaggi ben precisi sulle possibilità e modalità che i più giovani hanno di prendersi cura di loro stessi. Ad esempio, alcune domande specifiche potrebbero essere: la qualità dei nostri edifici scolastici che cosa veicola a proposito dell'idea di scuola? La difficoltà a praticare uno sport, la carenza di incentivi pubblici, o anche di spazi sociali ad esso dedicati, che idea veicola del movimento, dell'essere attivi e dello sport?

<sup>3</sup> L. Formenti, S. Luraschi, A. Galimberti, M. Rossi, *Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante*, in F. Batini, S. Giusti (a cura di), *Empowerment delle persone e delle comunità*, Quaderno di lavoro VI Convegno biennale sull'orientamento narrativo, 2017, pp. 72-79.

<sup>4</sup> M. Margottini, *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti delle indagini empiriche e interventi formativi*, Milano, LED Edizioni, 2017.

Come gruppo di ricerca, abbiamo allora condiviso la necessità di ricerche più mirate a partire da letture attente di questa negligenza della cura che purtroppo attanaglia soprattutto tanti adolescenti e giovani. In particolare, si è condivisa l'importanza di comprendere meglio le elaborazioni di natura cognitiva ed emotiva che queste generazioni compiono e che li spingono verso atteggiamenti di chiusura e di ripiegamento, di demotivazione e di rinuncia, quando non di esplicita violenza verso sé stessi e gli altri. Di contro a un approccio che configura l'orientamento essenzialmente sul versante degli strumenti e delle tecniche, o tutt'al più dell'organizzazione utile a consentire e magari a velocizzare le scelte, l'idea di fondo era quella di modificare l'approccio relazionale, allontanandolo da dimensioni trasmissive e da protocolli volti fondamentalmente alla conoscenza e alla rilevazione di caratteristiche, talenti, propensioni. Il focus, allora, è stato rivolto all'orientamento come lavoro educativo volto a costruire e a sperimentare modalità di intervento per l'esplorazione di sé, all'interno di processi riflessivi, di scoperta e di sperimentazione; in particolare, abbiamo adottato l'idea secondo cui la declinazione più squisitamente pedagogica dell'orientamento non sia rappresentata dalla progettazione ed implementazione di metodologie ed interventi, ma sia piuttosto legata allo sviluppo di un'attitudine, di un habitus cognitivo ed emotivo nonché di specifiche competenze in grado di fronteggiare l'incertezza e la mutevolezza della realtà, in direzione della costruzione di un progetto esistenziale. Tale sviluppo implica, pertanto, processi di autoriflessione che accompagnano l'individuo non solo nell'esplorazione delle diverse alternative che la realtà gli propone, ma soprattutto nel difficile lavoro di integrazione tra istanze interne – l'insieme dei bisogni, dei desideri e delle aspirazioni – e le richieste di adattamento all'ambiente. In altri termini, un orientamento così inteso dovrebbe perseguire l'obiettivo di "consentire alla persona di sviluppare una riflessività che la conduca a "leggere" l'insieme delle sue esperienze presenti e passate, con riferimento ad un certo futuro che si dovrà stabilire, tenendo in considerazione le risorse che essa già possiede o potrebbe sviluppare"<sup>5</sup>. Orientare equivale, in tal senso, ad accompagnare nella individuazione e nella coltivazione di quel desiderio che rappresenta l'elemento necessario alla progettazione consapevole di percorsi di vita coerenti con il proprio voler essere.

Il gruppo di ricerca ha deciso di approfondire il tema delle fonti dell'orientamento, individuate prioritariamente nella famiglia, nella scuola e nel gruppo dei pari, ossia ci si è chiesti da chi e da che cosa si lasciano indirizzare o accompagnare adolescenti e giovani adulti, in che modo tali fonti agiscono e quali restituzioni di tipo cognitivo ed emotivo incontrano. Chiedersi a chi spetti il compito dell'orientare, intendendo tale compito come assunzione della responsabilità di prendersi cura di altri soggetti, e quali siano le qualità dell'orientamento di cui fanno esperienza i più giovani risuona come una responsabilità educativa quanto mai attuale e a cui, riteniamo, non ci si possa sottrarre come pedagogisti e formatori<sup>6</sup>.

Il contributo riporta, dunque, una valutazione delle fonti dell'orientamento e quanto queste fonti siano in rapporto con i bisogni di crescita e nel far questo intende esprimere alcuni snodi

---

<sup>5</sup> J. Guichard, *Orientarsi per costruirsi*, in Grimaldi A., Del Cimmuto A. (a cura di), *Dialoghi sull'orientamento*, Roma, Isfol, 2007, p. 19.

<sup>6</sup> A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Milano, Vita e pensiero, 1947.

critici generalizzabili circa gli assetti politici e culturali contemporanei, i quali appaiono profondamente inadeguati nel cogliere le disfunzioni e le distorsioni che tacitamente influenzano l'idea stessa di educazione, riducendola nella migliore delle ipotesi a un mero esercizio di pratiche politicamente corrette e, nella peggiore, deprivandola della responsabilità, della consapevolezza e dell'intenzionalità, categorie centrali senza le quali l'educazione stessa non può esistere, divenendo solo un fantomatico richiamo ideale che non trova nessun riscontro nelle azioni reali, così come le stesse esperienze di disagio educativo e disorientamento ci dimostrano.

La finalità è, pertanto, quella di intercettare criticità e forme di disagio di peculiare interesse pedagogico, rispetto a cui realizzare azioni di supporto e di formazione rivolte a professionisti e non che abitano di fatto i sistemi di orientamento.

L'unità di ricerca afferente all'ateneo "Parthenope" ha deciso di condurre un'esplorazione presso due istituti superiori di secondo grado, localizzati in zone della città molto diverse; il primo è un liceo classico, Umberto I che si trova in pieno centro, in una zona tra le più signorili della città, l'altro è il Marie Curie, un istituto tecnico industriale, con indirizzi anche molto diversi, che si trova nella zona orientale della città. Le platee degli studenti, e cioè gli alunni di 3 classi IV e V per ciascuna scuola presentano, pertanto, in linea di massima, un background assai differente. La ricerca potremmo dire che ha adottato una prospettiva soprattutto di tipo sistemico e relazionale e una metodologia quali-quantitativa e narrativa. Gli strumenti sono stati un *questionario a risposta chiusa e aperta* e dei *focus group* con classi miste ma dello stesso anno. Rispetto, allora, al primo essenziale obiettivo, e cioè quello di individuare sia risorse di orientamento sia fonti di disagio educativo ed orientativo, si è chiesto in via preliminare agli studenti quali fossero le figure significative nell'imprimere una direzione alle loro scelte, come esse agiscono e qual è la visione che hanno di sé nel futuro e del lavoro che pensano di intraprendere. Nell'ambito dei focus group, l'intenzione è stata innanzitutto quella di restituire i risultati dell'indagine mediante il questionario e avere un feedback che confermasse, articolasse o correggesse i dati rilevati, successivamente, l'intento è stato quello di acquisire la qualità del modo in cui queste fonti incidono, infine, di entrare nel merito del modo in cui le fonti, ossia famiglia, scuola e amici influenzano le scelte, chiedendo di fare degli esempi. Interessava anche, in particolare, conoscere se e fino a che punto i ragazzi si sentissero partecipi e riconosciuti nella loro specificità, da parte di famiglia, scuola e amici. Queste ultime scelte metodologiche costituiscono, in particolare, la valenza orientativa dell'azione, la quale tramite la comprensione dei ruoli ricoperti e da ricoprire nei diversi ambiti di vita, muove una costruzione e ri-costruzione della storia individuale espressa nelle narrazioni personali. Ne consegue che la *riflessività*, come dispositivo *auto-formativo*, è da ritenersi necessariamente in connessione alle caratteristiche del singolo, al suo percorso di vita e al modo in cui le sue scelte e valutazioni entrano a far parte della sua storia personale. La scelta metodologica di porre il singolo e la sua storia

personale al centro del processo promuove proposte e strumenti di formazione-orientativi personalizzati<sup>7</sup> che identificano l'orientamento stesso come azione che, coinvolgendo la sfera cognitiva, emotivo-affettiva e motivazionale dell'individuo, apre alla consapevolezza di sé e all'apprendimento trasformativo.

## **2. L'analisi dei questionari: mondi a confronto**

Con riferimento al liceo classico, dall'analisi testuale si evince il ruolo significativo che assume la famiglia nell'incidere positivamente sulle esperienze di vita e di formazione. Le risposte sono caratterizzate da aggettivi e riferimenti ad esperienze che indicano la presenza di una famiglia come "faro" nel supportare e guidare le scelte. Ricorrono le dimensioni di "supporto, comprensione, fiducia, libertà nelle scelte", sottolineando la prevalenza di famiglie supportive, presenti e orientanti, "aperte al confronto", dedite all'ascolto, al sostenere la motivazione e a comunicare valori quali impegno, rispetto e fiducia. Altre figure significative risultano essere gli amici seguiti dagli insegnanti.

Un tema ricorrente nell'indirizzare le scelte di studio e di formazione risulta essere il seguire le proprie passioni, l'interesse per le discipline, la curiosità e il piacere. Un'alta frequenza di risposte è per l'influenza di *altri* (ossia famiglia, insegnanti, gruppo dei pari) nell'indirizzare le scelte, sulla base di consigli e predisposizione personale verso uno specifico percorso di studi. L'idea che il compito della scuola sarebbe quello di scovare, valorizzare ed alimentare le singolari possibilità di eccellenza personali sembra essere la prospettiva prevalente, condivisa da genitori ed insegnanti ed interiorizzata dagli studenti; prospettiva che è stata messa in dubbio da numerosi studi nella letteratura di riferimento, che considera la pratica dell'orientare non come un semplice matching tra tratti personali e percorsi formativi e professionali, bensì nella sua funzione formativa incentrata sullo sviluppo dell'empowerment dei soggetti<sup>8</sup>.

Prevale largamente una visione positiva del sé di oggi e del proprio ideale proiettato nel futuro. Nonostante i tempi incerti in cui viviamo, è interessante notare come prevalgano ottimismo e fiducia verso il futuro, atteggiamento probabilmente influenzato anche dall'aver famiglie molto presenti e di sostegno (cosiddette "un porto sicuro") come si evince dalle prime risposte. Al Marie Curie, la famiglia, gli amici e i partner sono gli interlocutori che rivestono un ruolo

---

<sup>7</sup> G. Domenici, *Quale orientamento?*, in Grimaldi A., Del Cimmuto A. (a cura di), *Dialoghi sull'orientamento*, Roma, Isfol, 2007.

<sup>8</sup> Tra gli altri: J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2003; G. Colvin, *La trappola del talento*, Milano, Rizzoli, 2009; G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 2009; A.M. Di Fabio, *Manuale di psicologia dell'orientamento e Career Counseling nel XXI secolo*, Firenze, Giunti, 2010; S. Soresi, L. Nota, *L'orientamento e la progettazione professionale*, Bologna, Il Mulino, 2020; A. Cunti, *L'orientamento come costruzione di attitudini. Sul ruolo della scuola (a ridosso delle "Linee guida per l'orientamento")*, in "Nuova Secondaria", 8, 2023, pp. 211-216; M. Margottini, *Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle "Linee guida per l'orientamento"*, in "Pedagogia Oggi", 21(2), 2023, pp. 201-206.

particolarmente importante nelle esperienze di vita e di formazione. Vengono evidenziate le dimensioni del supporto e dell'aiuto nelle scelte di vita, dell'assenza di giudizio, della comprensione e della fiducia. Anche se in minoranza, si evince in alcuni casi il ruolo negativo esercitato dalla figura materna o da alcuni insegnanti nel sostituirsi nelle scelte, nel non incoraggiare ed orientare, nel manifestare delusione, indifferenza o sfiducia. Rispetto ai dati emersi dal campione dell'Umberto I, compaiono più frequentemente le figure del partner, e dei fratelli/sorelle rispetto ai genitori. Ad aver indirizzato le scelte di studio e formazione risultano essere prevalentemente l'interesse, il piacere nello studio e le chance in termini lavorativi date dal corso di studio. A differenza degli studenti del liceo classico, i consigli degli altri risultano avere un'influenza minima, con una maggiore propensione all'autonomia nelle scelte, da ricondurre per lo più, come confermato dai focus group, al diverso peso e ruolo che assume il contesto circostante, soprattutto familiare; un elemento ricorrente ad aver influenzato la scelta del percorso risulta essere, infatti, la possibilità di avere un diploma finito per essere indipendenti già in giovane età e non pesare sulle proprie famiglie. Si tratta di famiglie spesso alle prese con criticità economiche più o meno avvertite, comunque condizionanti, che sperano per i figli un futuro migliore ma che non sono in grado di dare consigli; sembra quasi che, in questo caso, le famiglie siano avvertite dai figli come meno attuali, meno contemporanee, per così dire legate a vicende che i ragazzi sentono come appartenenti al passato, alla giovinezza dei loro genitori e, pertanto, non riproponibili oggi. Da segnalare anche che in questo caso i genitori esprimono la presenza di uno scalino di svantaggio in termini di istruzione e spesso culturali.

Per quanto riguarda il come ci si immagina nel futuro, prevale una prospettiva di crescita, senso di fiducia, determinazione e capacità di prendere decisioni. Se la maggioranza esprime una visione positiva collegata con il percorso di studi, è tuttavia anche molto presente l'incertezza verso il futuro; la confusione da una parte riguarda la difficoltà personale ad immaginarsi in una dimensione futura, dall'altra si riferisce alla percezione di precarietà e di mancanza di risorse nel contesto esterno, vista come "*mancanza di prospettive e di motivazione*". In questo caso il contesto locale, in quanto luogo dove avvengono l'incontro e la negoziazione di significati che orientano la formazione di nuove ed emergenti identità<sup>9</sup>, rappresenta un limite che non supporta lo sviluppo dei soggetti, inibendone invece i movimenti esplorativi verso orizzonti che appaiono come poco certi ed alimentando l'assenza di fiducia verso la propria progettualità. Interessante, comunque, è la dimensione della *speranza*, che ricorre spesso nell'esprimere desideri sulla professione futura e sulla possibilità di effettuare scelte coerenti con i desideri e le proprie passioni.

---

<sup>9</sup> J.A. Clausen, *Gender, contexts, and turning points in adults' lives*, in P. Moen, G.H. Elder, Jr., K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*, 1995, pp. 365–389, American Psychological Association; M.J. Rutter, *Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood*, in "International Journal of Behavioral Development", 19(3), 1996, pp. 603-626.

### 3. I focus group: quanti e quali orientamenti?

Quanto emerso poi dai focus group è, a nostro avviso, particolarmente importante.

Con riferimento a quelli svolti presso il liceo classico, sembra che la famiglia esprima una più decisa cifra orientativa manifestando una chiara intenzionalità educativa; essa pare porsi più decisamente dentro una processualità esistenziale attraverso un accompagnamento sicuro dei figli. Non così la scuola, che quando si occupa dell'orientare le scelte lo fa enfatizzando di queste gli aspetti dei contenuti disciplinari e dei risultati scolastici, perdendo completamente o quasi la dimensione della progettualità esistenziale ancorata ai soggetti.

Più efficace da questo punto di vista il ruolo degli amici e dell'orientamento informale, perché più declinato a sollecitare riflessioni su quello che ci si sente di essere e su cosa si vorrebbe essere e diventare nella vita.

Durante il secondo incontro, nell'ambito di un esercizio di *role playing*, i gruppi hanno messo in scena contesti familiari tradizionali in cui la figura paterna è prevalente, con una funzione più di tipo normativo-sociale. Un altro aspetto inerente ai ruoli è quello dell'amore paterno che sembra avere caratteristiche di maggiore dipendenza dalle scelte e dai comportamenti dei figli. Una studentessa chiede al padre se sarà comunque al suo fianco a sostenerla indipendentemente dalle sue scelte; questo tema viene ripreso successivamente e condiviso da molti. Il carattere tradizionale della famiglia si rivela anche nel modo di guardare alla formazione universitaria e al lavoro; le discipline umanistiche si scelgono per passione, aderendo alla visione familiare e sociale prevalente, diversamente, si fa giurisprudenza, medicina o ingegneria per avere concrete possibilità di lavorare e soprattutto per guadagnare bene. In sostanza, i lavori di tipo umanistico, in primis, ma pressoché esclusivamente, l'insegnamento, sono sufficientemente "sfigati" e tutt'al più si potrebbe ascoltare qualcuno che lavora nel settore... Il tema della scelta di professioni remunerate è più paterno ma nella sostanza condiviso. In quasi tutte le simulazioni, animate nell'ambito degli esercizi di *role playing*, un'eventuale scelta di prosecuzione degli studi nell'ambito umanistico si configura spesso come un cambio di rotta, su cui occorre pensarci bene. La possibilità che il figlio cambi idea sul suo futuro suscita talvolta irritazione nei genitori. L'idea che, nell'immaginare e progettare il proprio futuro, ci possano essere delle scelte non già sperimentate in ambito familiare sembra rappresentare un'opzione quanto meno difficile da sostenere e da portare avanti, laddove siano, piuttosto, le dimensioni del già-noto e del già-tracciato quelle prese in maggiore considerazione, in linea con la prosecuzione di quei "destini" familiari che sembrano essere poco discutibili<sup>10</sup>.

Gli studenti avvertono quella genitoriale come una presenza forte, a tratti ingombrante, per così dire nel bene e nel male; talvolta si sentono pressati, ma traspare chiaramente che sono loro gli adulti di riferimento, quelli di cui si fidano, non così per gli insegnanti. Questi ultimi, infatti, non li conoscono e, quindi, come potrebbero consigliarli? Sembrerebbe che per gli studenti la possibilità di scegliere un percorso invece di un altro sia determinato da una sorta di sistema gerarchico, che dipende dalla sfera dei valori, intesi come concezioni relativamente stabili di ciò

---

<sup>10</sup> Cfr. A. Cunti, A. Priore, *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 36-42.



che è desiderabile, che proviene dalla cultura familiare. Tale continuità rispetto alle priorità valoriali, espresse attraverso credenze, comportamenti e atteggiamenti, sembra confermare alcuni dati della letteratura di riferimento, secondo cui nel processo di acquisizione dei valori è la famiglia la principale fonte che orienta le scelte dei figli<sup>11</sup>, per quanto essa operi in interazione con le altre agenzie educative e di socializzazione. Inoltre, gli insegnanti per lo più vengono ritenuti incompetenti in materia di orientamento e quindi anche laddove dovessero esprimere un'opinione non sarebbero ritenuti affidabili. La scarsa rilevanza della dimensione della fiducia, intesa nel suo significato etimologico come un poter credere in e fare affidamento, necessaria per creare ed alimentare il valore fondativo di un reciproco legame, sembrerebbe portare i ragazzi a disinvestire sempre di più nella sfera pubblica e a preferire in misura sempre maggiore relazioni affettive più vicine ed autoreferenziali, come quelle con genitori, amici e partner. Altro elemento è che gli insegnanti "non si sbilanciano": qui entra in gioco la scelta che in presenza di genitori che possiamo considerare in tantissimi casi come sufficientemente competenti e attenti e comunque interessati ai propri figli, la posizione migliore sembra essere quella di non entrare troppo nel merito del futuro di questi ragazzi, per non dover poi subirne conseguenze spiacevoli o assumersi una qualche responsabilità. Ciò che tendono spesso a fare è "scoraggiare", chiaramente sulla base di risultati scolastici non positivi. Unica eccezione, segnalata da molti, potrebbe essere quella di incontrare dei prof. che ti fanno appassionare. Per gli insegnanti, gli studenti sono voti, manca un rapporto umano. Le loro valutazioni di riuscita/successo vengono prese in considerazione solo se confermano proprie idee. Sembra che la famiglia "espansa", dal punto di vista dell'orientamento di questi studenti sia tale andando ad occupare uno spazio lasciato vuoto dalla scuola e che invece le sarebbe proprio, definendola anzi nella sua specificità. Ciò che costituisce una grave mancanza è l'impossibilità di un aiuto a guardare dentro di sé, a fare chiarezza, a saper scegliere dirimendo dubbi; gli adulti fondamentalmente consigliano, spesso cercando di non essere invadenti, non mancando però di essere molto più incisivi quando sentono che il figlio è indeciso. Tale indecisione, infatti, fa sì che il genitore si senta autorizzato ad intervenire in modo più incisivo, anziché affiancarlo per sciogliere insieme i dubbi.

Il tema delle aspettative, sociali e genitoriali, è vissuto in maniera ambivalente. "Sentiamo dire che il futuro è nelle mani dei giovani però poi veniamo criticati", ci hanno detto. Che i giovani non hanno mordente lo sentono dire dai genitori e dai nonni; tuttavia nel rapporto diretto i genitori tendono ad incoraggiare. Diversi ragazzi dicono di "sentirsi adagiati" perché effettivamente fortunati; la narrativa è che non debbano lottare perché qualcun altro lo ha già fatto per loro. Così, al cospetto della riuscita sociale dei propri genitori, si sentono inorgogliati ed al contempo provano paura; verrebbe da pensare alla paura di non riuscire a fare quello che piace, o di avere altre difficoltà, e invece la paura è quella di "restare nell'ombra". La nostra generazione, dicono,

<sup>11</sup> Tra gli altri; J.T. Mortimer, M.J. Zimmer-Gembeck, M. Holmes, M.J. Shanahan, *The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood*, in "Journal of Vocational Behavior", 61(3), 2002, pp. 439-465; B.K. Hargrove, A.G. Inman, R.L. Crane, *Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents*, in "Journal of Career Development", 31(4), 2005, pp. 263-278; Í.M. Oliveira, E.J. Porfeli, M. do Céu Taveira, B. Lee, *Children's Career Expectations and Parents' Jobs: Intergenerational (Dis)continuities*, in "Career Development Quarterly", 68(1), 2020, pp. 63-77.

si è un po' appiattita, siamo un po' tutti uguali, omologati, ma questo accade per il non voler essere criticati, soprattutto quando si "è strani" agli occhi altrui. In tal senso, si teme di più il giudizio dei coetanei che quello dei genitori; i primi, dicono, sono "più cattivi". Gli insegnanti scoraggiano iniziative autonome di orientamento; anche gli open day spesso vengono ritenuti delle perdite di tempo. Prevale un sentire di diffidenza da parte degli insegnanti che sembra siano sempre dalla parte dei voti, dei programmi e dei tempi scolastici.

Gli studenti lamentano che la scuola e gli open day tutt'al più danno le stesse informazioni che si trovano in rete e ciò accentua la paura di sentirsi poi soli, abbandonati a sé stessi, in università pubbliche affollate, e qui forse gioca l'influenza socio-familiare circa il fatto che sarebbe meglio andare in università private perché si è seguiti di più e meglio; questa narrativa ovviamente intercetta la paura dei ragazzi di non farcela.

Per quanto riguarda i focus group condotti al Marie Curie, la maggior parte dei ragazzi coinvolti si sente più indirizzata dai propri amici in quanto li vedono più esperti e giovani rispetto ai propri familiari. Anche qui viene spesso rimarcata l'assenza di *lati umani* nei docenti, nonché il loro disinteresse verso temi di attualità ed eventuali riflessioni critiche, che vengono, infatti, bloccate sul nascere. I ragazzi accusano la mancanza di uno spazio dove poter esprimere la propria voce senza sentirsi giudicati, riportano la visione di una scuola trasmissiva e tradizionale, "vecchia", e raccontano anche di episodi razzisti e discriminatori.

Emerge, in sostanza, un quadro estremamente critico. La scuola viene considerata un luogo disagevole ed incapace di produrre la benché minima azione di sostegno. La totalità dei soggetti riporta esperienze in cui non si sentono capiti, né ascoltati; nel corso della discussione affiorano di frequente vissuti di grande sofferenza, caratterizzati dall'umiliazione e dal pregiudizio, che si traducono in una percezione comune che si sostanzia in una generale condizione di fortissima ansia. Inoltre, questo disagio sembra caratterizzare l'esperienza scolastica in toto e non solo quella connessa al periodo recente; alla domanda: "ricordate un momento in cui la scuola vi ha voluto bene?"; la risposta è stata per lo più: "mai"; in alcuni casi: "solo nei primi anni di scuola elementare".

Approfondendo la discussione, emerge un quadro dell'esperienza scolastica che la descrive come un luogo "oscuro", in cui tutti, studenti e docenti, sono "infelici e frustrati"; un mondo di rapporti ostili da cui "ormai vogliamo solo scappare". La storia scolastica sembra delineare un vissuto costellato da frustrazioni e giudizi negativi.

Tra le affermazioni più rappresentative: "Quando ho iniziato avevo dei progetti su di me che la scuola ha distrutto; la scuola mi ha reso predestinata a fallire"; "a scuola non sono me stesso", "quando sono con gli insegnanti ho paura di esprimermi"; "gli insegnanti ci giudicano sempre male, ma a me del loro giudizio non importa nulla, ormai non ho nessuna fiducia in quello che dicono"; "la scuola mi ostacola". Inoltre, alla domanda cosa vi ha portato ad essere oggi in questa scuola, le risposte più frequenti sono: "uno sbaglio"; "il caso", "per comodità"; "perché non ero all'altezza di altri tipi di scuola".

Il processo orientativo non appare compiuto, poiché non emergono quelle condizioni relazionali necessarie a realizzare indicatori di direzione. Piuttosto, sembra assistere a un processo sistematico di disorientamento, alimentato, da un lato, da incongruenze, ambiguità, incoerenze, iniquità, e dall'altro, di contro, dall'assenza di riferimenti coerenti, scambi, azioni e retroazioni

reciproche che determinerebbero il valore orientante della relazione educativa (su questo andrebbe condotto un approfondimento più articolato, profondo e complesso). Il vissuto emotivo è di conseguenze fortemente negativo. Come a dire che è proprio la dimensione della relazionalità, che in quanto tale costituisce lo spazio che conferisce senso all'agire educativo e formativo, ad essere carente. La relazione educativa, dal punto di vista dell'orientamento, potrebbe essere volta a costruire un nuovo e condivisibile senso di futuro, non scontato e non da concepire solo dal punto di vista della necessità di trovare un proprio piccolo e sufficientemente comodo spazio, bensì come creazione collettiva in una prospettiva più inclusiva e di maggiore benessere per tutti. La dimensione dell'imparare e del produrre insieme sembra decisamente messa da parte, per cui anche la progettualità futura resta una questione individuale.

L'idea degli studenti che la scuola sia vecchia e superata deriva anche dal mancato riconoscimento di percorsi universitari e lavorativi innovativi, diversi da quelli tipicamente considerati comuni, riconoscimento che viene a mancare anche da parte delle famiglie. C'è chi rileva la fortuna di avere alle spalle una famiglia benestante, ma fa notare anche la pressione che può derivarne e l'imparare a convivere e a scegliere in autonomia, confrontandosi con la paura del fallimento e della delusione. Molti vorrebbero la presenza di un tutore, di un counselor, un luogo sicuro dove esprimere le proprie sensazioni, un luogo diverso dall'ambiente scolastico, ma sempre interno ad esso, dove sentirsi a proprio agio e soprattutto ascoltati.

Le famiglie anche qui incidono in maniera significativa sulle esperienze di vita e di formazione, assolvendo alle mancanze del sistema scolastico in ambito orientativo. L'eventuale pianificazione di un piano alternativo viene percepita come "fallimentare" legata alla mancata realizzazione dei propri sogni o delle proprie passioni. Sono restii ad esplorare dimensioni emotive più profonde, quali la fiducia in sé stessi, e si rivelano particolarmente sensibili alla paura del fallimento e dell'incertezza che il futuro porta con sé, facendo notare come le pressioni sociali (tempistiche veloci/competitività, ecc.) costituiscono spesso un ostacolo a poter vivere i processi di scelta con maggiore spensieratezza ed ottimismo. Sembra che più che essere lasciati liberi di scegliere vengano lasciati soli; laddove le scelte in molti casi dovessero contraddire le indicazioni dei genitori, c'è una sorta di messa alla prova per il figlio che si assume la responsabilità della scelta; da questo versante, anche il tempo è importante e quando non si rispettano "le tappe" può sorgere un disagio più o meno grave. I modelli di riferimento sono quelli vincenti.

La possibilità di "potercela fare" appare per questi studenti abbastanza incerta e vacillante, condivisibile più facilmente entro il contesto di una socialità ristretta e per lo più amicale, essendo abbastanza diffuso il timore di condividere queste loro preoccupazioni con gli adulti in famiglia e anche in altri contesti. La percezione della realtà sociale come incerta e poco supportiva potrebbe incidere sulla tendenza degli studenti ad escludere scelte che appaiono come troppo vincolanti o definitive, come l'impegnarsi in un progetto di studio universitario, spingendoli a preferire opzioni che appaiano più reversibili<sup>12</sup>.

Tra le affermazioni più frequenti: "bisogna cavarsela da soli"; "la sera vedo papà distrutto dal lavoro e non voglio essere come lui"; "mamma mi dice che devo studiare per fare una vita

---

<sup>12</sup> A. Bazzanella, *Investire nelle nuove generazioni: Modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa. Uno studio comparativo*, Trento, IPRASE del Trentino, 2010.

migliore, ma lei è la prima che non ha studiato e cosa ne può sapere di cosa è meglio per me?"; "mio padre mi dice sempre che è meglio che io lavori perché all'università non ce la farò mai".

Nelle riflessioni comuni, gli amici speciali (talvolta i fidanzati e/o le fidanzate) vengono descritti come gli unici in grado di capire realmente la propria condizione interiore e di rappresentare un riferimento per la comprensione di sé e del mondo. Tra le affermazioni più rappresentative riguardo alla scuola, ci hanno detto: "Quando ho iniziato avevo dei progetti su di me che la scuola ha distrutto; la scuola mi ha reso predestinata a fallire"; "a scuola non sono me stesso", "quando sono con gli insegnanti ho paura di esprimermi"; "gli insegnanti ci giudicano sempre male, ma a me del loro giudizio non importa nulla, ormai non ho nessuna fiducia in quello che dicono"; "la scuola mi ostacola". Inoltre, alla domanda cosa vi ha portato ad essere oggi in questa scuola, le risposte più frequenti sono: "uno sbaglio"; "il caso", "per comodità"; "perché non ero all'altezza di altri tipi di scuola".

Sul futuro la maggior parte degli studenti afferma di non riuscire "a vedersi" in una proiezione futura e di avvertire un conflitto tra: "ciò che devo fare e ciò che mi piace o che desidero". Allo stesso modo, il gruppo interpellato sul tema "quali sono i tuoi sogni?" ha espresso generalmente molta indecisione e confusione; al riguardo, il futuro appare come un salto nel vuoto", fatti salvi quei riferimenti generici a stereotipi culturali che associano la realizzazione personale alla costituzione di una famiglia. Un vissuto di sfiducia nelle pubbliche istituzioni e nella possibilità di livelli sociali ugualitari sembra caratterizzare questo gruppo di studenti e, in generale, emerge una idea di sé stessi caratterizzata da un forte senso di inadeguatezza e di insicurezza. La buona maggioranza dei soggetti esprime l'idea di "non essere all'altezza" rispetto alla prosecuzione degli studi, il che descrive una bassa stima di sé legata a un concatenarsi di restituzioni, di giudizi e valutazioni che hanno contribuito a delineare un senso del sé "perdente", "demotivato" e in qualche modo "predestinato al fallimento".

Quanto più l'indirizzo scolastico ha una valenza pratica, tanto più gli studenti sono orientati verso una dimensione lavorativa, laddove la principale motivazione sia il desiderio di indipendenza e autonomia al fine di non pesare sulle proprie famiglie. Anche se considerano il tempo a scuola "perso", rivelano, allo stesso tempo, di avere consapevolezza dell'importanza di possedere un titolo per fronteggiare la competitività del mondo dopo le scuole superiori.

In conclusione, un tratto che accomuna le due popolazioni studentesche è di mostrarsi entrambe particolarmente sensibili al fallimento e alla paura di fallire. I bisogni educativi che emergono in maniera più significativa riguardano, dunque, la ricerca di una presenza adulta che possa costituire un modello di riferimento. I soggetti lamentano implicitamente un bisogno di confronto, di ascolto, di approvazione che non trova appagamento nel vuoto di autorevolezza delle figure adulte coinvolte a più titolo nello sviluppo dei loro percorsi di formazione: *il mare è agitato e non ci sono capitani da interpellare o bussole da consultare.*

Il gruppo di pari sopperisce in parte a questo bisogno, ma non è sufficiente a fornire piste profonde ed originali per la costruzione di sé, limitandosi a delineare dei contesti protetti, che risultano tali perché non animati costantemente da quell'ansia generata dalla presenza sistematica di pregiudizi e valutazioni negative che è, invece, un carattere prevalente del contesto scolastico. Contesti protetti che fanno da sostegno, ma che, costituendosi come una sorta di

“rifugio”, pur contenendo certamente il disorientamento tramite il senso di comprensione reciproca, non sono in grado di originare quelle spinte propositive necessarie a delineare atteggiamenti pro-attivi e direzioni consapevoli.

I soggetti sono difatti “disorientati” non avendo alcun riferimento solido in cui rispecchiarsi e con il quale cimentarsi, se non quello dei sentieri prescrittivi ed estremamente riduttivi delle configurazioni socio-culturali a cui appartengono. Appare, quindi, lo snodo critico, che costituisce il perno tematico del contributo, che mostra, attraverso uno spaccato delle forme del disagio giovanile contemporaneo, l’ipotesi della inadeguatezza di una generazione adulta, che *frena* i giovani nella crescita e nel raggiungimento dei naturali compiti sociali ed evolutivi, piuttosto che costituire modelli ed azioni idonei a un loro armonioso sviluppo al cospetto della complessità contemporanea.

#### 4. Bibliografia di riferimento

Bazzanella A., *Investire nelle nuove generazioni: Modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa. Uno studio comparativo*, Trento, IPRASE del Trentino, 2010.

Colvin G., *La trappola del talento*, Milano, Rizzoli, 2009.

Clausen J.A., *Gender, contexts, and turning points in adults’ lives*, in P. Moen, G.H. Elder, Jr., K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*, 1995, pp. 365–389, American Psychological Association

Cunti A., Priore A., *Aiutami a scegliere. L’orientamento nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Cunti A., *L’orientamento come costruzione di attitudini. Sul ruolo della scuola (a ridosso delle “Linee guida per l’orientamento”)*, in “Nuova Secondaria”, 8, 2023, pp. 211-216.

Di Fabio A.M., *Manuale di psicologia dell’orientamento e Career Counseling nel XXI secolo*, Firenze, Giunti, 2010.

Domenici G., *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 2009.

Domenici G., *Quale orientamento?*, in Grimaldi A., Del Cimmuto A. (a cura di), *Dialoghi sull’orientamento*, Roma, Isfol, 2007.

Formenti L., Luraschi S., Galimberti A., Rossi M., *Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante*, in Batini F., Giusti S. (a cura di) *Empowerment delle persone e delle comunità*, Quaderno di lavoro VI Convegno biennale sull’orientamento narrativo, 2017, pp. 72-79.

Gemelli A., *L’orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Milano, Vita e pensiero, 1947.

Guichard J., Huteau M., *Psicologia dell’orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2003.

Guichard J., *Orientarsi per costruirsi*, in Grimaldi A., Del Cimmuto A. (a cura di), *Dialoghi sull’orientamento*, Roma, Isfol, 2007.

Hargrove B.K., Inman A.G., Crane R.L., *Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents*, in "Journal of Career Development", 31(4), 2005, pp. 263-278.

Margottini M., *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*, Milano, LED Edizioni, 2017.

Margottini M., *Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle "Linee guida per l'orientamento"*, in "Pedagogia Oggi", 21(2), 2023, pp. 201-206.

Mortimer J.T., Zimmer-Gembeck M.J., Holmes M., Shanahan M.J., *The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood*, in "Journal of Vocational Behavior", 61(3), 2002, pp. 439-465.

Oliveira Í.M., Porfeli E.J., do Céu Taveira M., Lee B., *Children's Career Expectations and Parents' Jobs: Intergenerational (Dis)continuities*, in "Career Development Quarterly", 68(1), 2020, pp. 63-77.

Palmieri C., *Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico*, in C. Palmieri (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Rutter M. J., *Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood*, in "International Journal of Behavioral Development", 19(3), 1996, pp. 603-626.

Soresi S., Nota L., *L'orientamento e la progettazione professionale*, Bologna, Il Mulino, 2020.

**Data di ricezione dell'articolo: 17 giugno 2024**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 1 e 4 luglio 2024**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 31 luglio 2024**