



Unione Europea
Fondo Sociale Europea



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLA PREVIDENZA SOCIALE
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



Regione Lazio
Direzione Regionale Istruzione,
Formazione e Diritto allo studio



Provincia di Roma
ASSESSORATO
FORMAZIONE PROFESSIONALE

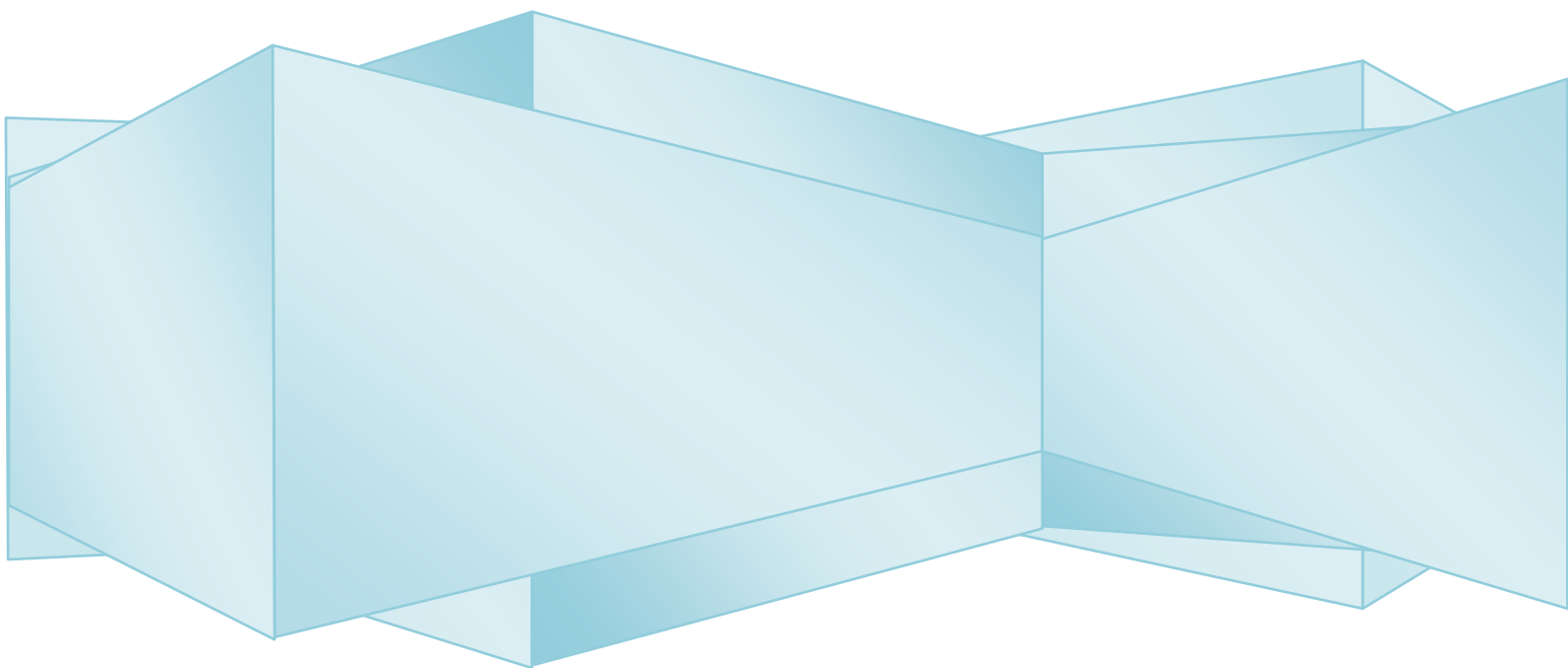


Prevenzione e gestione del drop-out I RISULTATI DELLA RICERCA *ESTRATTO*

*Attuazione programma operativo Ob. 3 della Provincia di Roma Asse C – Misura C2 – anno 2005 –
Determinaz. Dirigenz. 55/06 del 06/03/2006 R.U. 1230 del 07/03/2006*

TITOLO PROGETTO

***INTERVENTO TERRITORIALE SULLA DISPERSIONE FINALIZZATO ALLA PREVENZIONE ED AL RECUPERO DEI
DROP-OUT NEI PERCORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE***



Premessa:

Il CE.F.M.E. è stato il primo Ente Bilaterale del Settore delle Costruzioni Edili ad essere costituito nella Provincia di Roma e nel Territorio Regionale.

Nato in risposta all'esigenza di manodopera qualificata in un periodo, nell'immediato dopoguerra, in cui il comparto era fortemente impegnato nella ricostruzione della città e nella costruzione di nuove zone periferiche di Roma e della sua Provincia, con il tempo, il CE.F.M.E. è diventato uno dei Centri di Formazione più accreditati del comparto edile, sia a livello nazionale che europeo, collaborando in numerosi progetti con paesi quali la Germania, il Belgio, il Portogallo, la Spagna, la Francia, la Romania...e anche la Cina.... Ha ospitato, orientato, formato, qualificato e accompagnato nel mondo del lavoro centinaia di disoccupati e ha riqualificato lavoratori ed offerto servizi mettendosi a completa disposizione delle Imprese del settore.

Il CE.F.M.E. – Centro per la Formazione delle Maestranze Edili ed Affini di Roma e Provincia è un Ente Bilaterale senza fini di lucro, voluto e gestito dall'ACER – Associazione dei Costruttori Edili di Roma e Provincia e dalle Organizzazioni Sindacali dei Lavoratori Edili di Roma e Provincia (FILLEA/CGIL, FILCA/CISL, FENEAL/UIIL).

Il suo scopo statutario è la formazione professionale, la ricerca, l'orientamento e assistenza per i Lavoratori e le Imprese del settore delle Costruzioni e più specificatamente:

- ◆ provvede alla formazione, al miglioramento ed al perfezionamento delle capacità tecniche di tutti coloro che hanno indirizzato, o intendono avviare la propria attività professionale, nei vari campi dell'Edilizia;
- ◆ rafforza, attraverso la formazione, le figure tradizionali edili mediante la diffusione di contenuti che rispondano alle attuali esigenze del mercato del lavoro (creando, in alcuni casi, figure nuove e dotate di competenze tecniche innovative);
- ◆ partecipa, nell'ambito delle reti Formedil Nazionale e Formedil Lazio, ad attività di carattere regionale, multiregionale e transnazionale.

Fa parte della rete comunitaria **REFORME** e del consorzio transnazionale **EVA**.

Le attività che sviluppa sono racchiuse principalmente nell'ambito dell'Industria delle Costruzioni abbracciando anche i comparti del territorio, dell'ambiente e dei beni culturali.

Più precisamente si occupa di:

- ◆ Formazione Professionale, informazione ed aggiornamento tecnico per tutti i mestieri e le professioni del settore e dei settori collegati (Ambiente, Territorio e Beni Culturali)
- ◆ Servizi di orientamento, di assistenza all'inserimento lavorativo, di assistenza per la creazione di nuova impresa e servizi in genere rivolti ai lavoratori e alle imprese del settore.
- ◆ Studi e Ricerche finalizzate a tutte le attività istituzionali dell'Ente.

Il contesto della ricerca: Progetti di prevenzione e gestione del drop out

a cura di Paola Pirri

La dispersione formativa è stata posta tradizionalmente in relazione con il disagio individuale e familiare dei ragazzi che mostrano in vario modo (ritardi, ripetizioni, assenze, abbandoni, disimpegno) una scarsa capacità di adattamento al contesto formativo. Si è teso nel tempo dunque a intervenire primariamente sulla base di un “paradigma individualista”, ossia a partire da un’ipotesi “diagnostica” che vede nell’individuo il problema. Gli interventi si sono dunque tradizionalmente basati su iniziative di consulenza individuale o familiare, strumenti diagnostici, approfondimento con gli insegnanti delle problematiche dei ragazzi e delle famiglie, iniziative di sviluppo del clima socio-affettivo delle classi, ecc.

Senza mettere in dubbio che un intervento a tutto tondo sulla “dispersione di intelligenze” (come preferiamo ribattezzare il fenomeno, che include anche uno “stare male” a scuola) necessiti anche di iniziative volte a prendere in carico la peculiarità e la criticità di casi individuali, si vuole tuttavia superare una concezione individualista e deterministica della dispersione scolastica, e basarsi su una concezione organizzativa caratterizzata dall’idea che possa essere affrontata entro la relazione, in cui essa si sviluppa e si alimenta, fra individuo e contesto organizzativo.

Su queste premesse generali si fondano i progetti di intervento per la prevenzione e la gestione del drop-out che, insieme al Cefme e con la committenza della Provincia di Roma, ho proposto ormai alcuni anni fa e che sono stati realizzati negli ultimi due anni entro i CFP dell’Albafor, del San Girolamo Emiliani e del Comune di Anzio.

Ogni singola azione proposta entro il complesso e articolato insieme di progetti ha preso le mosse da alcuni assunti.

- In primo luogo, come si è detto, che il superamento di una concezione individualistica degli approcci formativi costituisce un salto di paradigma, che conduce gli interventi a focalizzarsi non già sulla persona ma sulla relazione fra l’individuo e il contesto organizzativo.
- In secondo luogo il costrutto centrale cui a mio avviso è utile fare riferimento nell’analisi e nella gestione del rischio di dispersione di intelligenze è quello della “Motivazione”. Con esso faccio riferimento a quel complesso processo di forze che attivano, dirigono e sostengono il comportamento della persona nel corso del tempo. In particolare la motivazione all’apprendimento e alla partecipazione al sistema formativo è funzione di un sistema di variabili che sostengono l’impegno e l’investimento delle energie psico-fisiche

della persona nell'attività formativa e che intervengono anche a modulare l'intensità e la persistenza di tale impegno. Tali variabili sono date non solo dai bisogni e dai desideri dell'individuo, dai suoi valori o dalle sue aspettative, dalla sua storia o dal contesto familiare e sociale di appartenenza, ma anche dalla natura dei compiti svolti, dal tipo di relazioni che caratterizzano l'ambiente di studio, dalle regole, le consuetudini, la cultura dell'organizzazione in cui la persona opera. La motivazione all'apprendimento, intesa dunque come impegno e investimento di energie sull'attività formativa che ha una intensità e una persistenza variabili, è in relazione con cinque categorie di fattori, ciascuno dei quali, descritto di seguito, è diventato un punto di riferimento per la programmazione degli interventi previsti entro l'insieme dei progetti.

- 1. Il senso di ciò che si fa. Comprende due elementi principali: il primo si riferisce alla chiarezza e all'importanza percepita degli obiettivi formativi che l'organizzazione pone alla persona: per alimentare la propria motivazione la persona ha bisogno di finalizzare l'attività quotidiana, di orientare i singoli compiti che svolge a una meta chiara e concreta, realistica e realizzabile, definita e non implicita; la persona può perdere motivazione se i singoli compiti quotidiani sono concepiti (o offerti) in modo autoreferenziale, come fini a se stessi, disancorati da un obiettivo chiaro; non basta; la persona può perdere motivazione se questi obiettivi sono concepiti (o offerti) come di scarsa rilevanza, poco significativi, scollegati dai propri bisogni, valori, convinzioni personali. Se il primo elemento è dunque la chiarezza e l'importanza percepita degli obiettivi formativi, il secondo si riferisce alla consapevolezza della propria missione personale e professionale, ossia la disponibilità e la possibilità di ancorare ogni sforzo quotidiano, ogni compito, ogni impegno, a un senso più complessivo e pregnante, a un perché significativo e condensi entro un unico insieme ogni unità di azione; in tal senso la persona ha bisogno di rifocalizzarsi periodicamente ed esplicitamente sul significato che assume per sé l'impegno quotidiano, sull'unicità della propria missione personale, sul perché intimo del senso della propria vita e della propria quotidianità. L'imbarazzo che un adulto prova di fronte a questi temi non deve consentire all'organizzazione formativa di astenersi dallo sforzo di portarli, con serietà, emozione, senso della propria missione, dentro ai gruppi di allievi, sollecitandoli non solo a riempirli di contenuti ma ancor prima a considerarli fondamentali e irrinunciabili come riferimenti per il proprio agire quotidiano.
- 2. Il senso di equità. Comprende tre elementi principali: il primo, tradizionalmente denominato "giustizia distributiva" si riferisce all'equilibrio percepito fra impegno e

ricompense. Voglio fare un passo avanti e dare profondità a questo primo assunto in termini motivazionali. La percezione di equilibrio fra impegno e ricompense non è in sé un elemento motivante. Motivante è la premessa su cui questo assunto si fonda, ossia la percezione che la persona ha di essere considerato unico, di essere riconoscibile e visibile, entro una logica non omologante. A essere non motivante è la percezione di indifferenziazione, di omologazione, che sostiene un agire organizzativo di distribuzione di ricompense altrettanto indifferenziato e omologante. La ricompensa è un segnale tangibile, un indicatore che la persona utilizza per misurare l'equità, mentre a sostenere la motivazione in modo sostanziale è la sensazione di differenziazione e visibilità nella propria unicità. Il secondo elemento che costituisce il senso di equità è dato dalla "giustizia internazionale", ossia dalla percezione di chiarezza e franchezza presente nei criteri decisionali, tali per cui l'attribuzione di compiti e responsabilità, la decisione relativa ai premi e alle punizioni, l'assegnazione di opportunità, i provvedimenti sanzionatori, il sistema di valutazione e così via, sono determinati da criteri definiti e chiari. Il terzo elemento è dato dalla "giustizia procedurale", ossia dalla percezione chiara della rilevanza del proprio contributo personale alla vita organizzativa, dalla possibilità di avere voce in capitolo nelle decisioni, tale per cui gli individui hanno la consapevolezza di avere un ruolo, seppure minimo, nelle scelte e nella vita dell'organizzazione formativa (macro e micro, ossia dell'intero istituto così come del singolo gruppo di appartenenza)

- 3. L'ambiente sociale, ossia la qualità delle relazioni entro cui l'individuo sente di essere inserito. Comprende diversi elementi: la possibilità di entrare in rapporto con altre persone portatrici di valori e atteggiamenti simili ai propri, l'opportunità di percepire le relazioni con gli altri come fonte di apprendimento e di crescita, la possibilità di dare e di trovare aiuto e sostegno negli altri.
- 4. Il senso di autoefficacia. Comprende due elementi principali. Il primo si riferisce al senso di efficacia personale: la persona ha bisogno, per alimentare la propria motivazione all'apprendimento e all'impegno a mantenere costantemente alto e in evoluzione il livello delle aspettative su di sé e sulle proprie prestazioni e ciò è possibile favorendo e incrementando, entro l'organizzazione, le esperienze di successo, piuttosto che di fallimento, associate all'operato della persona. Il secondo elemento è dato dall'efficacia del processo di monitoraggio: perché gli obiettivi abbiano una valenza motivante sull'impegno e l'investimento degli individui e affinché le persone abbiano una consapevolezza della congruenza fra le proprie risorse e gli obiettivi è fondamentale che le persone abbiano

frequenti e costanti feedback sulla propria prestazione e sui risultati raggiunti; tali feedback possono essere utilizzati solo entro un processo di costante monitoraggio e automonitoraggio e non devono essere offerti in una logica punitiva e sanzionatoria. Attraverso l'automonitoraggio le persone acquistano conoscenza sul modo in cui stanno svolgendo un compito o un'attività. Le informazioni derivano sia dal feedback proveniente dallo stesso svolgimento del compito sia dal feedback proveniente dagli altri. Un processo di monitoraggio dovrebbe rendere le persone in grado di sviluppare una competenza di autovalutazione e una disponibilità all'autovalutazione costante. Un processo di monitoraggio che imponga stabilmente solo l'etero valutazione come strumento di conoscenza e inibisca il valore e la ricchezza dell'autovalutazione può tradursi per la persona in un processo sanzionatorio che ostacola la capacità di mantenere una motivazione all'apprendimento.

- 5. Il senso del futuro e della visione. È dato da due elementi principali: il primo si riferisce alla percezione della crescita e dello sviluppo personale; le persone tendono a percepire se stesse non già immobili ma in costante sviluppo e crescita. Tale percezione di crescita, qualora non sia presente entro il contesto dove si opera, viene cercata entro altri luoghi ed altre esperienze, e su quelle l'individuo impara ad investire e ad impegnarsi. Affinché la motivazione alla formazione rimanga alta e duratura, è necessario consentire alle persone di percepire l'Organizzazione formativa come in grado di offrire tale possibilità, anche potenziale, in termini di sviluppo professionale, o in termini di sviluppo personale e crescita di esperienze significative, o in termini di arricchimento di prestigio o di successo, e così via. Un'Organizzazione formativa che appiattisca, nella percezione delle persone, tale possibilità di sviluppo o che sia fondata su criteri di sviluppo percepiti come non alla portata di tutti, potrà incidere in senso deteriore sulla qualità e sul livello motivazionale delle persone. Il secondo elemento è dato dalla condivisione di una visione, della prefigurazione dello sviluppo futuro della propria vita e della vita del gruppo o dell'organizzazione in cui si vive; le persone sono portate ad impegnarsi maggiormente quando hanno chiaro il progetto di sviluppo, lo condividono e sono consapevoli del proprio ruolo e del proprio spazio di influenza per il suo perseguimento.

L'insieme di progetti per la prevenzione e la gestione del drop-out sono partiti da queste premesse. Di seguito voglio sinteticamente presentare la complessità delle azioni che i progetti hanno previsto, per dare corpo e operatività alle premesse epistemologiche sintetizzate.

LA RICERCA

La ricerca è stato l'atto iniziale del progetto e ha visto più di 500 ragazzi (532, sebbene i questionari utilizzabili siano stati 498) contattati da intervistatori che hanno loro proposto un questionario. Il questionario (costituito da due strumenti di rilevazione, descritti nel dettaglio nel report) ha voluto analizzare e studiare le rappresentazioni culturali del rapporto fra persona e organizzazione formativa, superando la logica individualistica di approccio, e ha voluto porre in relazione le rappresentazioni emergenti con le variabili motivazionali descritte.

IL PERCORSO DI VISIONING

L'intervento è stato proposto in tre diversi contesti e tempi:

1. in primo luogo si è proposto in fase di accoglienza: nei primi giorni di corso si è proposto un incontro focalizzato sul Processo di Visioning che viene proposto al gruppo-aula nel suo complesso. La proposta si basa sull'obiettivo di sostenere l'impegno e l'auto committenza nel percorso di apprendimento attraverso: chiarezza e importanza percepita degli obiettivi, buon senso di autoefficacia, condivisione di valori fra ragazzo e sistema formativo, ancoraggio alla visione futura, partecipazione alle decisioni. Il gruppo è accompagnato in un processo di espressione e condivisione di valori, obiettivi, visione, e di valorizzazione degli allievi, individuazione dei loro punti di forza, ascolto dei loro bisogni e sogni, chiarificazione di obiettivi di breve e medio termine.

2. in secondo luogo il percorso di visioning si è proposto per supportare l'integrazione fra ente di formazione, ragazzi e famiglie. Gli incontri, focalizzati sul Processo di Visioning, si basano sull'idea che fra le ragioni dell'abbandono vi siano: scarsa chiarezza e importanza degli obiettivi, senso di autoefficacia basso, scarsa condivisione di valori fra ragazzo/famiglia e sistema formativo, scarso ancoraggio alla visione futura, scarsa partecipazione alle decisioni. Il gruppo composito (genitori, operatori CFP, allievi) è accompagnato in un processo di espressione e condivisione di valori, obiettivi, visione, e di valorizzazione dei ragazzi, individuazione dei loro punti di forza, ascolto dei loro bisogni e sogni, chiarificazione di obiettivi di breve e medio termine.

3. in terzo luogo il percorso di visioning è stato proposto come opportunità anche alle scuole medie inferiori e superiori del territorio.

IL BILANCIO DI COMPETENZE E IL COACHING INDIVIDUALE

Il gruppo-classe e il singolo allievo avvia un percorso di approfondimento, attraverso lo strumento del Bilancio di Competenze, sul proprio bagaglio esperienziale, attitudinale, di competenze trasversali, di potenziale. In particolare si è proposto che in un primo momento

fosse svolto un percorso di gruppo finalizzato all'analisi del ruolo professionale oggetto del corso FP o al cui profilo di competenze il corso FP contribuisce, all'analisi del profilo di competenze del corso e delle motivazioni di partenza, della chiarezza degli obiettivi e delle prospettive di sviluppo, all'analisi della rispondenza del loro attuale profilo rispetto al profilo di competenze tecniche e trasversali e al profilo vocazionale e motivazionale del ruolo professionale studiato. In un secondo momento si è proposto che i singoli allievi avessero l'opportunità di un percorso individuale di tre colloqui nel corso dell'anno, che vedessero stabilirsi e maturare una relazione di coaching fra ogni allievo e un operatore di FP. Questi colloqui hanno avuto l'obiettivo di valorizzare il positivo del bagaglio maturato e delle competenze trasversali sviluppate, trasmettere feedback chiari e articolati sullo sviluppo dell'apprendimento, analizzare ed elaborare con l'allievo progetti di miglioramento per il perseguimento dei risultati di sviluppo di competenze.

PARENTAL EMPOWERING

Si è proposto che nel corso del primo mese di corsi genitori degli allievi fossero coinvolti in un Percorso di Parental Empowering. Nel Percorso il gruppo di genitori doveva essere accompagnato in un processo di espressione e condivisione di valori, di acquisizione e sviluppo di un metodo di gestione della propria funzione di guida e di orientamento dei propri figli, fondato soprattutto sull'individuazione di strategie e strumenti per innalzare la qualità motivazionale dei propri figli e per migliorare le proprie capacità di ascolto. Parte integrante del percorso di Parental Empowering devono essere gli incontri di verifica svolti nel corso dell'anno di corso: eventi di successo, di fallimento, valorizzazione della loro funzione orientante, valorizzazione dei figli. Imperante è la logica della valorizzazione, coerentemente con la variabile motivazionale del senso di autoefficacia.

OUTDOOR TRAINING

Entro la fase di accoglienza e costruzione del patto formativo si è proposto l'Outdoor Training, una metodologia formativa anche conosciuta come Apprendimento Esperienziale. In esso è proposta al gruppo una serie di esercitazioni di problem solving di gruppo grazie ai quali i componenti sviluppano senso di appartenenza e affiliazione al gruppo, fiducia nei confronti degli altri, solidarietà, capacità di dare e ricevere aiuto e sostegno. Questa azione è fondata sulla variabile motivazionale dell'Ambiente sociale, poiché può sviluppare senso di appartenenza, integrazione, sostegno reciproco, fiducia.

ESPERIMENTI DI ROLE REVERSING

Lo sviluppo dell'appropriazione, della committenza personale rispetto agli obiettivi, la percezione di partecipazione e condivisione, la possibilità di contribuire fattivamente alla vita organizzativa, l'opportunità di intervenire nelle decisioni, sono tutte variabili motivazionali che hanno fondato la proposta di esperimenti di inversione di ruolo. In primo luogo si è proposto che trasversalmente al percorso di formazione professionale fossero realizzati incontri periodici focalizzati sulla flessibilità dell'organizzazione dei corsi, in termini di adattamento degli obiettivi e della metodologia, partecipazione degli allievi nel calendario, nella sequenza e propedeuticità, ascolto periodico di progetti di cambiamento da parte degli allievi, attenzione e spazio alla valutazione del corso in itinere e cambiamenti conseguenti. In secondo luogo si è proposto che trasversalmente al percorso di formazione professionale venissero inseriti nella didattica spazi in cui gli allievi, organizzati in sottogruppi, assumessero il ruolo di formatori su specifici argomenti, preparandoli con il supporto del docente.

I LIBRETTI: "FATE QUESTO CORSO PERCHÉ..."

Si è proposto che nelle fasi conclusive del corso FP gli allievi fossero coinvolti in un'attività di elaborazione di brevi scritti personali o di sottogruppo, da raccogliere in un libretto dal titolo "fate questo corso perché...". I ragazzi, assumendo un ruolo attivo e contributivo alla diffusione di conoscenze sul corso, hanno la possibilità di riflettere sugli apprendimenti maturati, di curare la presentazione del corso, di definire i vantaggi specifici derivanti dal corso, di confermare a se stessi, prima ancora che ai futuri lettori, l'articolazione del progetto formativo seguito, le ragioni della sua efficacia, i metodi di apprendimento più proficui per gestire il percorso formativo. Questa azione dell'insieme di progetti è ancorata alle variabili motivazionali del senso di autoefficacia, della visione, dell'equità in termini di partecipazione.

SEMINARI TEMATICI SU COMPETENZE TRASVERSALI

Si è proposta una serie di seminari basati sulla riscoperta dell'importanza dell'impatto personale nella propria esperienza formativa e professionale. La persona è considerata una globalità inscindibile di competenze, motivazioni, bisogni, tecnicità, conoscenze. In coerenza con ciò il contesto dei CFP si propone come luogo di apprendimento non solo di competenze tecnico-specialistiche ma anche di competenze trasversali (relazionali, organizzative, comunicative). I seminari sono stati concepiti come paralleli fra loro e senza rapporti di propedeuticità, così che ogni allievo potesse scegliere quello o quelli che riteneva maggiormente utili per sé.

INCONTRI DI SENSIBILIZZAZIONE SUL TEMA DELL'ORIENTAMENTO

Si è proposto che nelle scuole medie inferiori e superiori del territorio venissero offerti incontri di presentazione e sensibilizzazione sul tema dell'orientamento, nel corso dei quali i ragazzi fossero stimolati a riflettere sul concetto di orientamento, sull'importanza di scelte formative e professionali consapevoli e fondate su una conoscenza articolata di sé e del mondo del lavoro e della formazione.

SEMINARI TEMATICI

Si è proposto che fossero organizzati seminari tematici su temi di interesse dei ragazzi, raccolti negli incontri presso le scuole e presso i corsi di FP. I temi base, relativi a formazione professionale, università, tendenze del mercato del lavoro, contratti e forme di lavoro, imprenditorialità, competenze trasversali, sono stati arricchiti con le specifiche esigenze e richieste raccolte sul campo in fase realizzativa.

SPOT TRAINING

Si è proposto che nella fase conclusiva del corso i ragazzi, organizzati per gruppi-classe, fossero coinvolti in una giornata di lavoro con la metodologia dello "Spot training": ogni allievo è coinvolto nella costruzione di uno spot che valorizzi se stesso, il gruppo cui appartiene, le competenze che ha maturato e il lavoro per il quale si sta preparando. Il layout dello spot è professionale, poiché coinvolge una piccola troupe cinematografica di professionisti (regista, cameraman, fonico e in post-produzione il montatore)

PERCORSO FORMATIVO PER DOCENTI DEI CFP

Si è proposto un percorso formativo dei docenti, realizzato prima dell'avvio delle attività con i ragazzi, finalizzato ad approfondire i temi delle variabili motivazionali per il supporto all'apprendimento e all'impegno e i temi del bilancio di competenze. In particolare il percorso proposto cerca di sostenere la professionalità dei docenti e il loro bagaglio esperienziale, dunque non già muovendosi in una logica didattica e discendente ma assumendo un approccio partecipativo e di co-costruzione.

PERCORSO FORMATIVO PER OPERATORI DI ORIENTAMENTO

Si è proposto un percorso formativo per operatori di orientamento, anche questo realizzato prima dell'avvio delle attività con i ragazzi, finalizzato ad approfondire i temi delle variabili motivazionali, del bilancio di competenze, del percorso di visioning. Il percorso proposto, anche questo in una logica di valorizzazione del bagaglio professionale dei partecipanti, assume un approccio di costruzione congiunta così come di acquisizione di strumenti operativi di gestione degli interventi proposti dall'insieme dei progetti.

La ricerca che viene presentata nel report ha utilizzato i questionari somministrati come atto di avvio del percorso. In tal senso si sottolinea che è una ricerca conoscitiva e di approfondimento delle rappresentazioni culturali del rapporto fra sé e il contesto formativo e delle variabili motivazionali prioritarie. Non è una ricerca di valutazione dei risultati dell'insieme di progetti realizzati.

Come si vedrà dà un impulso a ideare e integrare azioni di supporto alla motivazione dei ragazzi, poiché ha saputo registrare, a mio avviso, la chiarezza, seppure tutta da decodificare, e la potenza dei loro bisogni e delle loro preoccupazioni.

Prevenzione e gestione del drop-out
I risultati della ricerca

ESTRATTO

La ricerca è a cura di David Cariani e Paola Pirri

La ricerca realizzata dimostra, fornendo alla letteratura e alla conoscenza sul tema una chiave interpretativa innovativa, che i comportamenti dei giovani inseriti nei contesti di formazione professionale non sono comprensibili esaustivamente entro un criterio di razionalità o in rapporto a un obiettivo di efficienza, ma sono dettati da insiemi organizzati di credenze e convinzioni relative al rapporto con la formazione, con il futuro, con il proprio senso di efficacia personale, con le istituzioni.

Tali insiemi di credenze non sono semplicemente la sommatoria di atteggiamenti individuali, ma costituiscono veri e propri modelli culturali che nascono e si sviluppano all'interno di un rapporto sociale, quindi nell'interazione tra gli individui e il contesto sociale e formativo di riferimento.

I modelli culturali assolvono ad una duplice funzione: da un lato costituiscono una costruzione sociale che ha il fine di dare un significato rassicurante a fenomeni emotivamente implicanti e potenzialmente minacciosi per la collettività; dall'altro rappresentano per l'individuo uno strumento di auto-orientamento e di conoscenza-intervento rispetto al proprio ambiente di interazione. Tuttavia, poiché i modelli culturali non sono sempre basati su una valutazione "oggettiva" di eventi, situazioni o rapporti, possono orientare, in contrasto con un criterio di efficacia, le scelte e i comportamenti dei soggetti in modo automatizzato e non suscettibile di verifica.

L'individuazione dei diversi modelli culturali, fondanti il rapporto con il processo formativo, consente di comprendere il modo in cui i giovani utilizzano le iniziative e gli interventi istituzionali volti a promuovere la crescita e lo sviluppo professionale. Permette, altresì, di complessificare la pianificazione delle strategie di intervento istituzionali, affiancando, alle tradizionali finalità di sviluppo di competenze tecnico-professionali, il perseguimento dei nuovi obiettivi di individuazione ed elaborazione di un progetto professionale individuale fondato su un atteggiamento esploratorio piuttosto che su strategie obsolete guidate da un vecchio modo di vedere la formazione e la crescita professionale.

Un'efficace progettazione di interventi formativi e informativi può svilupparsi sulla base di una comprensione articolata e sistematica della relazione tra individuo, percorso formativo e lavoro. La ricerca che viene qui presentata mira non tanto a individuare in astratto *cosa sia* il modello, la rappresentazione delle formazione per gli allievi, né se vi sia una adesione ad una opinione prevalente sul significato dell'esperienza formativa; l'intento è piuttosto quello di riconoscere la *funzione regolativa* delle rappresentazioni e dei modelli culturali relativi al processo formativo e alla sua funzione di transizione al lavoro utilizzati dai giovani inseriti in un percorso di sviluppo del proprio bagaglio professionale e culturale.

SOGGETTI, STRUMENTI, METODO

Il campione dell'indagine è costituito da 498 soggetti di età compresa fra i 14 e i 18 anni (media=16 ds=1,4), di cui 74% maschi e 26% femmine, tutti inseriti entro i percorsi di formazione professionale proposti dai centri di Albano, Anzio, Ariccia, Cecchina, Colleferro, Marino, Pomezia, Valmontone, Velletri,.

La somministrazione del questionario è avvenuta alla presenza di un intervistatore, che poteva fornire suggerimenti e indicazioni in caso di difficoltà di compilazione.

La metodologia impiegata prevede l'utilizzo congiunto di due strumenti elaborati *ad hoc*: il primo è un questionario costruito con lo scopo di ottenere informazioni su alcune aree rappresentazionali fondanti la relazione fra l'individuo e il contesto formativo, e riguardano le implicazioni e i significati attribuiti alla formazione, al proseguimento degli studi, al lavoro, al lavoro ideale, agli ostacoli percepiti, al successo, e nel complesso il significato attribuito alla formazione come istituzione mediatrice del processo di transizione. Allo scopo di garantire che, per ciascuna area, le affermazioni stimolo fossero in grado di rappresentare la complessità motivazionale dei soggetti intervistati, la costruzione degli item è avvenuta sulla base della teoria delle motivazioni al rapporto sociale di McClelland; così per ciascuna area le affermazioni contengono in modo bilanciato elementi motivazionali di tipo affiliativo, di potere e di riuscita.

Il secondo strumento utilizzato è un questionario costruito con lo scopo di esplorare la percezione dei ragazzi relativa alle principali variabili motivazionali entro il contesto formativo di appartenenza.

I dati dei due questionari sono stati analizzati separatamente. Per il primo strumento (ACM) è stata adottata l'analisi delle corrispondenze multiple, una metodologia di tipo multivariato che fornisce elementi interpretativi rilevanti attraverso la sintesi delle informazioni di base. Questo tipo di procedura consente di individuare variabili quantitative sintetiche (fattori o assi fattoriali) ottenute come combinazioni lineari delle variabili qualitative originarie; su tali nuove variabili è possibile applicare l'algoritmo dell'analisi dei cluster che consente di identificare raggruppamenti omogenei di soggetti (*cluster*) che si organizzano intorno alle dimensioni fattoriali precedentemente individuate. Per il secondo strumento (Analisi Motivazionale) è stata effettuata un'analisi delle distribuzioni di frequenza delle risposte nel confronto fra i cluster.

L'analisi delle corrispondenze multiple condotta sul questionario ACM ha individuato tre fattori, che sono descritti nel prossimo paragrafo. La successiva analisi dei cluster ha consentito di

suddividere il campione in quattro raggruppamenti omogenei, espressione dei modelli culturali utilizzati dai soggetti nel rappresentare la propria relazione con il mondo della formazione e il processo di transizione al lavoro.

Descrizione socio anagrafica del campione

Sesso

Maschi	72,9
Femmine	25,6
Non risponde	1,5

Il campione considerato è costituito prevalentemente da soggetti di sesso maschile.

Attività del padre

Operaio	45,8
Commerciante	12,1
Impiegato	9,4
Artigiano	8,8
Libero professionista	6,1
Imprenditore	5,7
Altro	4,6
Nessuna	3,5
Dirigente	2,9
Insegnante	0,4

Il campione considerato dichiara come attività del padre soprattutto quella dell'operaio (45,8%); non mancano commercianti (12,1%), impiegati (9,4%), artigiani (8,8%), liberi professionisti (6,1%), imprenditori (5,7%). Meno rappresentati i dirigenti e gli insegnanti. Il 3,5% dichiara che il padre non svolge alcuna attività.

Attività della madre

Casalinga	40,8
Operaia	24,9
Impiegata	10
Nessuna	8,7
Artigiana	3,9
Commerciante	3,7
Imprenditore	2,2
Insegnante	2
Altro	1,8
Libero professionista	1,7
Dirigente	0,4

Il campione considerato dichiara come attività della madre soprattutto quella della casalinga (40,8%) e quella dell'operaia (24,9%). Non mancano impiegate (10%) né madri di cui viene dichiarato che non svolgono alcuna attività (8,7%). Meno rappresentate le artigiane, le commercianti, le insegnanti, le imprenditrici, le libere professioniste. Quasi assenti le dirigenti.

I principali interessi oltre lo studio

Musica	52,6
Incontrare amici	51,8
Sport	51,4
Volontariato	4,4
Computer	34,3
Videogiochi	23,8
Televisione	22,3
Viaggi	20,4
Cinema	16,2

A questa risposta i ragazzi potevano scegliere diverse alternative. Le percentuali riportate non sono dunque a somma 100.

Particolarmente rappresentati fra gli interessi personali oltre allo studio sono la musica, lo sport e l'incontrare amici, che superano tutti il 50% di scelte. Più di un terzo del campione indica fra i propri interessi il computer (34,3%). Altri interessi, come la televisione, i viaggi, i videogiochi e il cinema sono scelti dai ragazzi in percentuali inferiori, fra il 16 e il 24 %, mentre poco rappresentato è il volontariato (4,4%).

Partecipazione ad associazioni

Sportiva	40,6
Musicale	5,7
Politica	3,4
Religiosa	3,2
Di volontariato	2,5
Culturale	1,1
Non interessati	17,9
Non ci hanno mai pensato	32,4%

Anche in questo caso i ragazzi potevano scegliere più di una risposta, così che il totale non è a somma 100.

Molti ragazzi, oltre il 40% si dichiarano parte di associazioni sportive, mentre minime percentuali descrivono una partecipazione associativa di altra natura.

Nel complesso il 50,3% non fanno parte di alcuna associazione (il 17,9 % perché non interessati e il 32,4% per non averci mai pensato).

Soddisfazione delle aspettative per il corso di studi che si frequenta

Si, soddisfatto	60,8
No, non soddisfatto	9,8
Solo in parte soddisfatto	28,1
Non risponde	1,3

La maggioranza dei ragazzi intervistati si dichiara soddisfatto o in parte soddisfatto del corso di studi e solo una piccola percentuale (9,8%) si descrive non soddisfatta.

Elementi che più di tutti hanno influito sulla scelta dell'attuale corso di formazione

Le mie inclinazioni e i miei interessi personali	23,7
Il consiglio dei genitori e dei famigliari	18,1
La possibilità di maggiori sbocchi lavorativi	16,5
L'accordo con gli amici	15,3
La vicinanza dell'istituto a casa o ai tragitti quotidiani	7,7
Il parere degli insegnanti della scuola media o della scuola superiore	7,4
La necessità di conseguire comunque un titolo di studio	5,6
Altro	2,8
Non risponde	2,8

Gli elementi che hanno sostenuto la scelta dell'attuale corso di formazione sono entro il campione considerato variegati. La percentuale più alta (23,7%) indica il principale elemento nelle proprie inclinazioni e interessi personali. Molti ragazzi si sono affidati al consiglio della famiglia, alla possibilità di maggiori sbocchi lavorativi e all'accordo con gli amici. Meno rappresentati sono la vicinanza a casa, il consiglio degli insegnanti e la necessità di un titolo di studio.

Cosa fare dopo questo corso di formazione

Trovo lavoro	50,1
Continuo a studiare	21,4
Aspetto che qualcuno mi informi	13
Non lo so, non ci capisco niente	5,9
Non lo so, non è importante	4,7
Non risponde	4,1
Niente	0,7

Il campione considerato è costituito da ragazzi che al 50,1% dichiarano che dopo il corso troveranno un lavoro e dal 21,4% di ragazzi che dichiarano di continuare a studiare. Nel complesso il 23,6% non ha deciso, sia perché aspetta informazioni (13%), sia perché non sa sulla base di cosa decidere (5,9%), sia perché non lo considera importante (4,7%). Se considerassimo anche la relativamente alta percentuale di ragazzi che non risponde (4,1%) nel novero degli indecisi, la percentuale salirebbe a 27,7, quasi un terzo del campione.

Esperienze di lavoro retribuito

Dichiara di aver avuto esperienze di lavoro retribuito il 62,4% dei soggetti del campione.

Esperienze di lavoro volontario

Dichiara di aver avuto esperienze di lavoro volontario il 51,2% dei soggetti del campione. In particolare il 28,4% lo ha fatto nell'ambito di attività familiari e il 22,8% come impegno presso enti o associazioni. Il 47,8% dichiara di non aver mai svolto lavoro volontario.

GIOVANI E FORMAZIONE PROFESSIONALE: I QUATTRO UNIVERSI E LE PROPOSTE OPERATIVE

Le informazioni raccolte in questa ricerca ci permettono di individuare quattro tipologie di confronto con la formazione e con il lavoro, caratterizzate da concezioni di sé, del mondo esterno, del rapporto fra persona e organizzazione formativa così diverse fra loro da segnare confini significativi fra quattro universi. Ne proponiamo qui una sintesi complessiva al fine di accompagnare la riflessione sulle indicazioni operative e facilitare processi di ideazione o consolidamento di interventi formativi e di sviluppo che rispondano alle caratteristiche intrinseche delle popolazioni individuate.

Il primo universo

“Ce la farò”, ovvero l’orientamento al successo e al riscatto personale

La persona promuove un’idea di sé di dominanza sul mondo della formazione e del lavoro: crede in se stessa e nella propria capacità di perseguire le proprie aspirazioni, ha ambizioni di successo, ricchezza, carriera, è sicura della propria forza nel raggiungimento dei propri obiettivi, ritiene di saper utilizzare strumentalmente e strategicamente le risorse sociali e istituzionali. Al contempo ha meno fiducia nel contesto sociale allargato, che si dispone a utilizzare piuttosto che integrarsi in esso. L’atteggiamento nei confronti del contesto è sfidante e fondato sul perseguimento di uno status sociale di prestigio. Il proprio futuro è concepito in termini di visibilità e riscatto personale. A orientare la persona non è il valore intrinseco del lavoro o della formazione ma è soprattutto il valore strumentale, estrinseco di mezzo per il successo e la visibilità personale. La formazione svolta attualmente è soddisfacente per questo gruppo e le aspettative della persona sono state confermate. L’orientamento verso il corso di formazione professionale scelto è avvenuto in accordo con il parere dei genitori, mentre meno rilevanza hanno acquisito il parere degli insegnanti o l’accordo con gli amici così come la vicinanza a casa.

Le richieste al contesto formativo in termini di leve motivazionali che si osservano prioritarie per i ragazzi di questo universo riguardano attività e processi che favoriscano una più ampia diffusione

della chiarezza e dell'importanza percepita degli obiettivi e un sistema di monitoraggio e valutazione maggiormente efficace: il forte orientamento di questo gruppo alla riuscita e al successo e l'inclinazione a mantenersi ancorati ai vantaggi e ai risultati da perseguire con l'azione quotidiana rendono fondamentale per i ragazzi di questo universo dare rilevanza e visibilità entro il percorso formativo alla finalizzazione degli sforzi quotidiani; inoltre la disponibilità di questi ragazzi a credere in sé e nelle proprie risorse necessita di un'organizzazione capace di sostenere una realistica consapevolezza dei propri punti di forza e delle proprie aree di miglioramento, capace di sviluppare chiarezza sulla significatività e la forza delle proprie risorse per sostenere la fattibilità e la realizzabilità dei propri scopi. I ragazzi di questo universo, infatti, corrono un rischio importante: tanta è la forza delle loro aspirazioni e tanta è la loro inclinazione a credere in se stessi che possono ritrovarsi catapultati in una profonda disillusione qualora la lettura di sé si disancorasse irrealisticamente dalle proprie effettive capacità e si trovasse a fare i conti con una debolezza ignota, ostacoli personali inesplorati, carenze proprie sconosciute. Potrebbero dover decidere di ritirare la loro fiducia in sé ovvero consolidare quella sfiducia nel mondo esterno e nelle sue risorse che già ora presentano. Profondamente collegata al bisogno di un sistema di valutazione chiaro e orientato a sostenere una realistica consapevolezza di sé e delle proprie risorse e debolezze è la necessità, per i ragazzi di questo universo, di un'organizzazione capace di istituire sistemi di differenziazione che superino il rischio di omologazione fra gli allievi, che colgano e rendano visibili le differenze, che non solo ammettano la risorsa insista nell'eterogeneità dei gruppi ma che soprattutto ne favoriscano la manifestazione e la fioritura.

Il secondo universo

“Qui ci sto bene”, ovvero l'orientamento alla competenza e all'adattamento

La persona promuove un'idea di sé di soggetto fiducioso e adattato, capace di entrare in sintonia con l'ambiente e con le risorse che esso offre, di rispettarne le regole, di cogliere le occasioni che la vita presenta e di godere dei buoni rapporti di convivenza. Il contesto è una risorsa, sia considerato nel suo profilo sociale sia considerato nel suo profilo istituzionale; la cosa più importante è adattarsi ad esso, accettarne le norme esplicite e implicite, non entrare in contrapposizione, non formulare richieste provocatorie. Il futuro non ha corpo, non ha confini chiari, non emergono aspirazioni di successo, riuscita, potere, ogni occasione per dichiarare la prefigurazione del proprio futuro, del proprio successo, è stabilmente sottaciuta e tradotta in termini di crescita di competenze. I ragazzi di questo universo vivono in una logica progettuale dei piccoli passi, in cui l'oggi costruisce il domani, e il domani non è una preoccupazione impellente. La formazione è il valore più importante nel presente della persona, è la leva prioritaria attraverso cui

dimostrare il proprio adattamento e la propria disponibilità a integrarsi e a sentirsi parte di qualcosa di significativo; la persona riconosce il valore del contesto formativo in cui opera, ci crede, sa investire con impegno e perseveranza in esso, sa accogliere con un consolidato consenso le attese del contesto in termini di sviluppo di conoscenze e competenze. La rilevanza che l'acquisizione di competenze assume nel fondare la relazione fra l'individuo e il contesto suggerisce la presenza di una dimensione progettuale nel processo di transizione al mercato. Accanto a questo è possibile, tuttavia, che l'acquisizione di competenze possa essere utilizzata difensivamente per dilazionare nel tempo il confronto con il mercato del lavoro: in questa prospettiva il raggiungimento di un elevato livello di tecnicità potrebbe costituire in sé un obiettivo primario, piuttosto che connotarsi come avente un valore di mediazione nel processo di transizione al mercato del lavoro. Ogni volta che i ragazzi hanno potuto esprimersi sul proprio futuro lo hanno fatto dichiarando la loro propensione a proseguire gli studi, a considerare l'apprendimento di conoscenze come ragione prioritaria di successo, a considerare il lavoro ideale come quello che ti permette di crescere in termini di competenze.

Quando chiamati a esprimersi sulle modalità proprie e del contesto formativo per sostenere la propria motivazione all'impegno, attraverso il questionario sull'analisi motivazionale, i ragazzi di questo cluster come abbiamo visto precedentemente, non hanno rilevato importanti punti di criticità, con ciò differenziandosi fortemente dal campione globale intervistato nonché dagli altri universi esplorati. Unica criticità di cui riferiscono nel complesso riguarda il proprio modo di contribuire alla bontà delle relazioni sociali entro il contesto formativo in cui operano. Si formula qui un'ipotesi: questi ragazzi, così diversi da tutti gli altri per l'accettazione incondizionata delle richieste del contesto, rischiano di sentirsi isolati e di incorrere in molte difficoltà di integrazione con l'eterogeneità e la diversità che percepiscono intorno a sé. Non ne fanno in alcun modo un problema organizzativo, indirizzano a sé il problema, non si riconoscono la capacità di dialogare con chi è tanto diverso da sé. Il loro profondo bisogno di buona convivenza, di consenso, di adattamento li porta a mettere l'accento su una difficoltà personale di integrazione. Il contesto organizzativo può raccogliere e farsi carico di questa criticità percepita, rendendo palesi e costruttive le differenze, dichiarando anche in termini ludici la diversità, costruendo processi di lavoro che superino istituzionalmente il rischio di isolamento, supportando un costante confronto di valori, di credenze, di rappresentazioni fra gli universi, creando gruppi di lavoro in cui le risorse che ciascuno ha siano indispensabili, pur nella diversità etica e valoriale, per raggiungere il risultato assegnato.

I ragazzi di questo universo non chiedono nulla al contesto formativo in cui sono inseriti. Tutto è apprezzato, tutto è raccolto come opportunità. Questo congelamento dei propri bisogni si basa sull'assunto che la persona può desiderare ciò che il contesto non fa fatica a offrire. La persona sembra subordinare i propri desideri all'offerta, le proprie richieste all'ottenibile. Questo universo corre questo rischio: dimenticare di desiderare e di chiedere, rinunciare preventivamente a formulare le proprie necessità e i propri bisogni, di volgersi verso il proprio futuro con chiari scopi personali e un progetto ben disegnato, prediligendo la via dell'adattamento. Di questo rischio l'organizzazione formativa può farsi carico: l'introduzione di costanti momenti di sollecitazione di proposte e progetti migliorativi sull'oggi dell'organizzazione formativa, l'istituzione di spazi creativi di proposizione di innovazioni da introdurre nell'oggi, l'organizzazione di "gruppi civici" che intervengano sulle scelte organizzative e formulino proposte di cambiamento sono alcuni esempi che si propongono come alternative ai meri incontri di orientamento in cui i ragazzi sono chiamati, spesso entro logiche adempitive, a formulare forzatamente progetti per il futuro. Questo universo non è in grado di farlo, non riesce a crederci intimamente, perché vive nel qui e ora del percorso formativo. Per imparare a desiderare e a chiedere, e successivamente per imparare a progettare il proprio futuro, questi ragazzi devono essere accompagnati a desiderare e a chiedere nell'oggi.

Il terzo universo

"NON HO BISOGNO DI NESSUNO", ovvero "orientamento all'indipendenza"

I ragazzi di questo universo offrono un'idea di sé di persone orientate all'autonomia e all'autoregolazione, non bisognose di aiuto o sostegno, inclini a riferire a sé ogni fattore di successo o di insuccesso, desiderose di concepire l'individuo come indipendente e capace di farcela da solo, insofferente rispetto alle regole dell'ambiente. Il contesto è presentato come in contrapposizione con la persona, fonte di norme ostative e ingeneroso rispetto a opportunità e risorse; rispetto al contesto vi è un senso di contro dipendenza, di opposizione, di disconoscimento, qualcosa da cui separarsi, da cui sciogliersi. Per il futuro questi soggetti hanno aspirazioni personali importanti e variegate: successo, prestigio, sicurezza e la persona vede in se stessa l'unica risorsa cui appoggiarsi per perseguire i propri scopi e le proprie ambizioni. I ragazzi di questo universo riconoscono nella formazione un mezzo per avere successo, ma sembrano auspicarne una connotazione autarchica, poiché al contempo disconoscono il contesto formativo attuale come fonte di conoscenza: io devo apprendere ma devo farlo da solo, devo imparare e accrescere il mio bagaglio di conoscenze ma non devo contare su niente che possa sostenermi in questo percorso.

Sono molto critici, coerentemente con questo assetto, nei confronti del contesto formativo in cui sono attualmente inseriti in relazione alle variabili motivazionali indagate. Ritengono inadeguata l'organizzazione formativa sia in relazione alla chiarezza degli obiettivi, sia in relazione al sistema di monitoraggio, sia in relazione al senso di equità. Questo dato è tanto più importante quanto più lo si mette in relazione alla valutazione del proprio personale contribuito alla gestione delle diverse leve motivazionali: mentre per l'area della chiarezza degli obiettivi i ragazzi riconoscono la pochezza del proprio personale impegno nella ricerca di un ancoraggio fra impegno attuale e obiettivi da perseguire, per le altre aree motivazionali attribuiscono quasi totalmente all'organizzazione formativa la responsabilità di una scarsa diffusione di equità e di un inefficace sistema di monitoraggio.

Questo universo è fortemente sensibile al tema dell'autonomia discrezionale e dell'indipendenza nelle scelte, qui la persona ha bisogno di poter contare su se stessa, di comprendere su quanta forza personale può fare affidamento e al contempo ha bisogno di trovare corrispondenza fra la propria immagine di sé e l'immagine che le viene rimandata, ha bisogno di essere riconosciuta nelle proprie peculiarità. C'è infatti in questo universo una forte focalizzazione su se stessi come uniche risorse per sé, c'è un orientamento a non avere bisogno di nessuno, c'è il bisogno di sciogliere i legami di dipendenza dagli altri, ma questa tensione è reattiva rispetto alla paura di non trovare sostegno e supporto nell'ambiente esterno: poiché non posso contare su di voi, devo fare affidamento su me stesso. Ma questo "me stesso" con cui la persona si confronta è poco conosciuto, è descritto dai confini di un'illusione di autonomia, non è una risorsa concepita come forte e dunque non bisognosa, è un "luogo" in cui ritirarsi piuttosto che un "luogo" in cui credere. I ragazzi di questo universo hanno bisogno di avvicinarsi più realisticamente a se stessi e parallelamente hanno bisogno di osservare più realisticamente il contesto di riferimento. L'organizzazione formativa, pur presa nel paradosso di dover rispondere con azioni di supporto a un universo che ne disconosce il valore, deve operare per il rinnovamento di un patto di reciprocità. Per i ragazzi di questo universo si propone che il patto possa avviarsi a partire da un rituale di rispecchiamento positivo; si propone, cioè, che le prime azioni organizzative debbano convergere verso processi che alimentino il senso di efficacia personale, l'autostima, il riconoscimento di valore personale, attraverso un sistema di monitoraggio che sia primariamente orientato a rimandare alla persona feedback positivi e riconoscimenti, valorizzazione e coinvolgimento, richiesta di partecipazione ad attività in cui spendere il proprio valore aggiunto. Questa è un'azione che, colludendo con la, seppure fittizia, alta stima di sé, con il, seppure difensivo, iperinvestimento su di sé come risorsa, può consentire una sorta di riconciliazione con il

contesto di riferimento, che non può continuare a essere disconosciuto dal momento in cui conferma che posso cavarmela da solo e non avere bisogno di nessuno grazie al mio valore. Accanto a questa riabilitazione del patto di reciprocità rimane importante per l'organizzazione formativa rispondere alle criticità che questo universo decide di palesare: con i ragazzi di questo universo appare particolarmente importante intervenire per introdurre maggiore coinvolgimento e discrezionalità nelle metodologie formative, ad esempio proponendo un'inversione di ruoli periodica in cui sono i ragazzi a divenire docenti, e operare per una differenziazione del contributo individuale e per una sua maggiore visibilità. Inoltre l'organizzazione formativa può operare attivamente per una chiarificazione dei criteri decisionali e per un incremento delle opportunità di contribuire attivamente, da parte degli allievi, alle decisioni e alle scelte che li riguardano.

Il quarto universo

“NON VOGLIO DESIDERARE”, ovvero “orientamento alla rinuncia”

I ragazzi di questo universo rappresentano un'idea di sé incerta e di scarsa forza: sono insicuri e disorientati, incerti circa la possibilità di aspirare a mete importanti e di poter agire in prima persona per poter cambiare la loro attuale posizione; per loro qualsiasi sforzo è inutile, possibilità di incidere sulla propria vita non ne intravedono. Hanno una bassa fiducia in se stessi, bloccati dall'idea che quanto il mondo chiede è impossibile per loro offrirlo. È diffusa una sensazione di impotenza ma anche di disillusione su se stessi, di auto castrazione, di immobilismo personale. Il futuro è descritto da ambizioni ristrette e incongrue: da un lato sono attratti dall'idea del rischio, del potere, delle nuove conoscenze, dall'altro sono incastrati nel desiderio di fare poca fatica, del rimanere vicino casa, dell'accontentarsi di avere qualcosa da fare. Non riescono a trovare nel contesto di appartenenza alcun motivo di affezione, ma soprattutto non hanno la capacità di individuare e costruire attivamente risorse nel contesto in cui vivono, tanto da rinunciare a ogni sinergia con il contesto di appartenenza. La formazione attuale e futura è inutile, un mero procrastinare l'autonomia personale, la rinnegano come risorsa per l'individuo, pur consapevoli che imparare e restare al passo coi tempi significherebbe poter aspirare ad avere successo; questi ragazzi sono intrappolati nella rinuncia a individuare nei percorsi formativi, tanto quanto in se stessi, ogni risorsa o opportunità.

La valutazione delle variabili motivazionali è diffusamente molto critica e fondata su un atteggiamento disilluso nei confronti del contesto e su un assetto rinunciatario nel riferirsi a se stessi. Il contributo organizzativo al supporto delle variabili motivazionali indagate e fortemente inadeguato così come si evidenzia un forte disinvestimento da parte della persona su di sé e sulle

proprie possibilità di incidere in senso migliorativo. I ragazzi di questo universo hanno rinunciato ad attivarsi e a contribuire alla crescita propria e del contesto in cui sono inseriti, non se ne sentono parte, non gli riconoscono alcuna valenza positiva e alcun impegno nel proporsi come risorsa per la persona. Si evidenzia un rifiuto incondizionato e indiscriminato del contesto di riferimento.

Questo universo appare caratterizzato da una diffusa anomia, da una “amnesia sociale”, da una rinuncia ai valori condivisi, da uno smarrimento di punti di riferimento culturali e organizzativi necessari a orientare l'azione individuale.

Sembra pervasivo, in questo gruppo, lo smarrimento di punti di riferimento e l'allontanamento da ogni forma di condivisione e reciprocità; risulta assente ogni progettualità, che viene annullata dal diffuso disinvestimento, che è esso stesso espressione della negazione di un rapporto fra l'individuo e il contesto lavorativo e sociale.

Per i ragazzi di questo universo è necessario ristabilire un investimento su di sé e sul contesto, un rinsaldamento di un patto di autostima e cura di sé, è necessario accompagnarli ad uscire dalla trappola della rinuncia così come dell'autoetichettamento anomico, disvaloriale. Non può essere una soluzione quella di (re)introdurre sportelli di sostegno, poiché ciò non farebbe altro che colludere con la radicata credenza, diffusa entro questo universo, di essere parte di un gruppo di esclusi, di ragazzi problematici. Piuttosto un percorso individuale più o meno approfondito dovrebbe essere un'occasione per tutti, ed entro questa occasione i ragazzi di questo universo potrebbero trovare, scongiurando il rischio dell'isolamento, un canale privilegiato di sviluppo.