

# Il Salvascuola

## Analisi e terapie di pronto soccorso

di Lucia Boncori

FOCUS - Orientamento, ri-orientamento, inclusione, BES, contrasto alla dispersione e prevenzione del disagio e del bullismo nella scuola secondaria  
Aiuti tecnologici e pratici

*La crisi ci obbliga a riprogettare il nostro cammino, a darci nuove regole e a trovare nuove forme d'impegno, a puntare sulle esperienze positive e a rigettare quelle negative.*

*Il fare è cieco senza il sapere e il sapere è sterile senza l'amore.*

**Benedetto XVI**

Caritas in veritate, 2009

*Non potremo avere successo come razza umana, se la metà di noi resta indietro.*

*Lasciateci prendere in mano libri e penne.*

*Queste sono le nostre armi più potenti.*

*L'istruzione potrà salvare il mondo.*

**Malala Yousafzai - Premio Nobel per la Pace 2014**

Dal discorso alle Nazioni unite, 12 luglio 2013, suo sedicesimo compleanno, dopo essere scampata all'attentato dei talebani contro la sua vita

## INDICE

A chi e a che cosa serve questo libro .....	6
Scuola e docenti in tempi di crisi .....	6
<b>CAP. 1. - PIANIFICAZIONE DEGLI INTERVENTI .....</b>	<b>8</b>
1. Organizzazione generale (tra luglio e settembre).....	8
2. Pianificare di interventi informativi e formativi negli organi collegiali .....	9
3. Decisioni sulle modalità di somministrazione di test e questionari.....	9
<b>CAP. 2. - SOMMINISTRAZIONE DI TEST E QUESTIONARI .....</b>	<b>11</b>
1. Interventi “meta-cognitivi” nei giorni precedenti la somministrazione .....	11
2. Presentazione del test o del questionario e motivazione al compito .....	12
3. La comunicazione tra somministratori e studenti .....	13
4. Motivazione al lavoro individuale e chiarimenti .....	13
5. Informazioni sulle corrette modalità di risposta .....	14
a) Somministrazione cartacea, con uso del foglio di risposta .....	15
b) Somministrazione in aula informatica .....	16
c) Somministrazione a singoli o a sottogruppi al computer .....	18
6. Acquisizione e archiviazione delle risposte .....	18
<b>CAP. 3. - ELABORAZIONE DEI DATI E PRODUZIONE DEI REPORT .....</b>	<b>20</b>
1. Elaborazione delle risposte.....	20
a) Elaborazione dati quando servono solo per produrre i report.....	20
b) Elaborazione dati quando servono anche i punteggi .....	21
c) Le “scale”: misure per la ricerca e l'intervento .....	21
d) Punti grezzi e punti standard .....	22
e) Esportazione dei punteggi e delle risposte .....	23
f) Produzione dei report .....	24
2. Gli interessi considerati da Focus .....	26
a) Interessi dichiarati, interessi misurati, intenzioni .....	26
b) Interessi e intenzioni verso la scuola secondaria di 2° grado .....	32
c) Interessi e intenzioni dopo la scuola secondaria di 2° grado.....	33
d) Il livello professionale e il tipo di lavoro a cui si aspira .....	35
e) Le materie preferite: fine secondaria 1° grado-inizio 2° grado.....	36
f) Le materie preferite: fine secondaria 2° grado.....	37
g) Valutazione e auto-valutazione del profitto .....	38
3. Fattori di rischio e fattori protettivi.....	39
a) Fattori di rischio e protettivi evidenziati dagli studi internazionali.....	39
b) Fattori di rischio e protettivi misurati da Focus .....	42
<b>CAP. 4 - INTERVENTI DI ORIENTAMENTO E RI-ORIENTAMENTO.....</b>	<b>47</b>
1. Orientamento di vita e orientamento alla carriera .....	47
a) Che cosa s'intende per “carriera” .....	47
b) Elaborazione di una carriera e formazione di atteggiamenti .....	48
c) Elaborazione di una carriera e <i>problem solving</i> .....	49
2. Articolazione dei report in riferimento al processo decisionale.....	50
a) Prima fase: avviamento del <i>problem finding</i> : diagnosi.....	50
b) Prima fase: avviamento del <i>problem finding</i> : interventi .....	53
c) Processo informativo e attivazione di concettualizzazione .....	54
d) Stimolare l'attivazione di processi critici .....	55
e) Problematiche riguardanti i gruppi di appartenenza e di riferimento .....	57
f) <i>Problem solving</i> : migliorare utilità e realismo delle scelte.....	59
g) Il processo di «Centramento» .....	62
3. Il colloquio con l'aiuto dei report .....	66
a) Funzioni di base del colloquio nella consegna dei report.....	67
b) Verifica e ampliamento delle informazioni con il colloquio.....	68
c) Il colloquio come intervento di aiuto alla decisione.....	70
d) Colloqui a cui partecipano anche i genitori.....	71
4. Orientamento con una pluralità di strumenti .....	71
a) Possibili “batterie” di test.....	72
b) Test cognitivi per l'orientamento .....	72
c) Test di personalità per l'orientamento.....	74

d) Questionari per l'orientamento.....	77
e) Un esempio concreto.....	79
<b>CAP. 5 - UN PUNTO CENTRALE PER TUTTI GLI INTERVENTI: RESILIENZA.....</b>	<b>83</b>
1. Resilienza, tolleranza alla frustrazione, fiducia in se stessi .....	83
a) Che cos'è la resilienza? .....	83
b) La scala Resilienza di Focus .....	85
2. Sviluppare la resilienza.....	86
3. Per i docenti: sviluppare resilienza, difese dal <i>burn-out</i> e dallo stress lavoro-correlato.....	87
4. Per gli studenti: sviluppare resilienza, pianificazione e <i>problem solving</i> .....	89
a) Sviluppo di competenze cognitive: pianificazione e <i>problem solving</i> .....	89
b) Valutazione formativa, stima di sé e autoefficacia percepita .....	93
c) Sviluppo dell'identità sociale e prevenzione del disagio .....	95
<b>CAP. 6 – PREVENZIONE DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA, DEL DISAGIO PSICHICO E DI COMPORTAMENTI ANTISOCIALI, INCLUSIONE, BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI .....</b>	<b>97</b>
1. Rapporto tra dispersione scolastica, inclusione, bisogni educativi speciali, prevenzione del disagio giovanile .....	97
2. Un modello generale di pianificazione e intervento.....	101
a) Profitto scolastico: fattori di rischio e protettivi (Area A).....	102
b) Componente psicosociale: fattori di rischio e protettivi (Area B) .....	103
c) Componente comportamentale: fattori di rischio e protettivi (Area C).....	105
3. Interventi all'inizio dell'anno scolastico.....	105
a) Interventi per avviare la costruzione di una comunità .....	105
b) Interventi di ri-orientamento.....	107
4. Interventi per l'inclusione, il contrasto alla dispersione e la prevenzione del disagio.....	108
a) Linee-guida per interventi centrati su fattori psico-sociali .....	108
b) Interventi di tipo psico-sociale in scuole diversamente caratterizzate .....	112
c) Adeguamento di prerequisiti disciplinari e didattica individualizzata .....	114
5. Interventi sul controllo del comportamento .....	119
a) Prevenzione e contrasto del bullismo a scuola.....	119
b) Fattori di rischio e protettivi dell'area C, comportamento sociale inadeguato .....	121
c) Modelli d'intervento efficaci per l'area C – comportamento inadeguato .....	121
6. Controllo e divulgazione dei risultati ottenuti .....	125
a) Definizione dei criteri per valutare successi e insuccessi.....	125
b) Scelta degli strumenti di valutazione.....	127
c) Elaborazioni statistiche sui dati .....	128
7. Sintesi: linee guida integrate per le varie tipologie d'intervento.....	128
a) Elaborare obiettivi comuni su cui basare una comunità educativa .....	129
b) Resilienza e <i>problem solving</i> .....	129
c) Didattica individualizzata e personalizzata.....	130
d) Inclusione .....	130
Conclusione .....	132
APPENDICE A: Pro-memoria per l'organizzazione generale – Somministrazione cartacea .....	133
APPENDICE B: Verbale di somministrazione.....	135
APPENDICE C: Motivazioni standard per la somministrazione di Focus .....	136
APPENDICE D: Pro-memoria per la somministrazione in forma cartacea .....	137
APPENDICE E: Pro-memoria per la somministrazione in aula informatica .....	138
APPENDICE F: Le scale di Focus.....	140
APPENDICE G: Validità di contenuto - Breve storia di Focus.....	146
BIBLIOGRAFIA .....	149

#### INDICE DELLE FIGURE

Fig. 3.1 – Scelte istituzionali (“Interessi dichiarati”) “Interessi misurati” (Cat.1 e Cat.2) e “Prerequisiti generali” (IP e NM) per Focus 12 e Focus 13.....	33
Fig. 3.2 – Interessi e scelte di massima tenuti presenti in Focus 16.....	33
Fig. 3.3 - Interessi e scelte lavorative e accademiche al termine della scuola secondaria di 2° grado (Focus 16).....	37
Fig. 3.4.- Materie scolastiche e interessi in Focus 12 e Focus 13.....	37
Fig. 3.5. Focus 16: materie scolastiche e interessi di riferimento.....	38
Fig. 3.6. Effetto del fattore protettivo “Aspirazione professionale” .....	44

Fig. 3.7. Effetto dei fattori di rischio “Diversa abilità” e “Italiano 2ª lingua” .....	44
Fig. 3.8. Miglioramento della media dei voti e “Attivazione personale” .....	45
Fig. 4.1 - Test cognitivi: progressività del livello di concretezza .....	74
Fig. 5.1 – Resilienza (R di Focus): studenti ammessi e non ammessi .....	86
Fig. 6.1 - Aspirazione a un livello culturale e professionale elevato in scuole con diversa prassi di ri-orientamento .....	108
Fig. 6.2 – Peso relativo della Resilienza (scala R di Focus) e della congruenza degli interessi (media delle scale Ist e ScT di Focus) su “Ammessi” e “Non ammessi” (1° professionale “Servizi commerciali”) .....	129
Fig. 6.3 – Miglioramenti ottenuti fra gennaio e giugno in scuole secondarie di 2° grado a indirizzo artistico .....	130
Fig. 6.4 – Problemi di inclusione: studenti ammessi e non ammessi .....	131

#### INDICE DELLE TABELLE

Tab. 3.1 – “Quale tipo di scuola vuoi frequentare l'anno prossimo?” .....	23
Tab. 3.2 – Tipi di scuola secondaria di 2° grado, interessi disciplinari e prerequisiti: percorsi umanistici, scientifici, tecnici, artistici .....	28
Tab. 3.3 – Tipi di scuola secondaria di 2° grado, interessi disciplinari e prerequisiti: percorsi giuridici, economici e amministrativi, esercito e forze dell'ordine, con impiego di attività fisiche .....	29
Tab. 3.4 – Tipi di formazione terziaria, interessi disciplinari e prerequisiti: percorsi umanistici, scientifici, tecnici, artistici .....	29
Tab. 3.5 – Tipi di formazione terziaria, interessi disciplinari e prerequisiti: percorsi giuridici, economici e amministrativi, esercito e forze dell'ordine, scienze applicate .....	30
Tab. 3.6 – Fattori protettivi (“Risorse”) e fattori di rischio (“Problemi”) evidenziati da Focus: informazioni sulla persona del ragazzo .....	42
Tab. 3.7 – Fattori protettivi (“Risorse”) e fattori di rischio (“Problemi”) evidenziati da Focus: informazioni sull'ambiente .....	43
Tab. 4.1 - Fasi del processo decisionale nel suo insieme .....	49
Tab. 4.2 - Segni di instabilità “pre-centramento” evidenziati da Focus .....	63
Tab. 4.3 - Test cognitivi per l'orientamento .....	73
Tab. 4.4 - Test di profitto .....	73
Tab. 4.4 - Questionari di personalità “normale” utilizzati in orientamento .....	74
Tab. 4.5 - Questionari per la valutazione psicopatologica .....	76
Tab. 4.6 - Questionari per l'orientamento .....	78
Tab. 5.1 - Capacità di <i>problem solving</i> collaborativo (per PISA 2015) .....	86



## CAP. 5. UN PUNTO CENTRALE PER TUTTI GLI INTERVENTI: RESILIENZA

«Resilienza» - dal latino “resilire”, “rimbalzare” - è un concetto adattato alle scienze umane dall'ingegneria. La resilienza, con riferimento a un materiale inanimato, è la proprietà di assorbire energia quando viene deformato elasticamente e poi di scaricarla di nuovo quando cessa la tensione: “rimbalzare”, tornare allo stato precedente lo *choc* come se niente fosse avvenuto.

Per analogia, è stata chiamata resilienza la capacità che le persone hanno di affrontare stress, situazioni ambientali difficili, catastrofi e di tornare senza danni all'omeostasi dopo la crisi. Per estensione, è chiamata resilienza anche la capacità di adattamento che consente di apprendere la resistenza a eventi negativi in genere. Questa caratterizzazione rende la resilienza un «fattore protettivo», in opposizione ai «fattori di rischio» (per esempio bassa autostima, inadeguato controllo delle emozioni e degli impulsi). La prima ricerca sulla resilienza in senso psicologico utilizzava dati epidemiologici per identificare i fattori protettivi che consentono di distinguere chi rischia meno degli altri di ammalarsi (Garmezy e Streitman, 1974). Per molti anni gli studi sulla resilienza sono stati di tipo psicosociale e hanno riguardato bambini e adolescenti. Più recentemente la resilienza è stata studiata anche da altre scienze - biologia, economia... - e gli studi si sono estesi alla popolazione adulta, considerando la resilienza come una dinamica di protezione della salute mentale. Sotto questo aspetto è stata oggetto di vari studi in relazione al superamento dell'evento traumatico dell'11 settembre 2001 a New York. Attualmente, il concetto di resilienza viene applicato anche alle nazioni e alle economie: nel maggio 2014 il Forum dei 34 Paesi OCSE (“Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico”, la cui sigla internazionale è OECD, acronimo di *Organization for Economic Co-operation and Development*) ha come tema “Economie resilienti per società inclusive”.

In riferimento alla scuola è opportuno occuparsene, perché è una capacità utile sia ai docenti sia agli studenti.

### 1. Resilienza, tolleranza alla frustrazione, fiducia in se stessi, utilizzazione costruttiva dell'ambiente

Ha senso parlare di resilienza quando la persona vive una situazione di rischio, oggettivo o soggettivo. La stessa situazione può essere vista da una persona come un'oppressione insuperabile e da un'altra come una sfida stimolante. Per i docenti il rischio è la demotivazione, lo stress lavoro-correlato, il *burn-out*. Per gli studenti il rischio può essere la demotivazione a seguire un percorso formativo (fino all'abbandono della scuola o delle strutture formative) o, peggio, la strutturazione di tendenze antisociali anziché prosociali o la strutturazione di disturbi della personalità, del comportamento, psicopatologici (ansia e depressione sono i più comuni). Queste condizioni di rischio non sono specifiche della situazione scolastica, ma sono spesso associate a fattori di rischio dello sviluppo personale in genere: povertà, madre schizofrenica, padre alcolista, traumi di vario genere. Una delle prime ricerche sulla resilienza (Werner e Smith, 1982) studiò una coorte di bambini che vivevano nelle isole Hawaii ed erano figli di persone con problemi di alcolismo o psicopatologia, per lo più anche con occupazioni precarie. Verso i 20 anni di età, due terzi di questi ragazzi si caratterizzavano per comportamenti antisociali, disoccupazione cronica, abuso di sostanze, genitorialità fuori del matrimonio, ma un terzo di loro erano ben adattati e la ricercatrice li chiamò «resilienti».

#### a) Che cos'è la resilienza?

Il concetto di resilienza è complesso e con il passare degli anni ne sono stati evidenziati nuovi aspetti e sono state messe a fuoco differenze e analogie rispetto ad altri costrutti: per esempio, differenza rispetto alla capacità di affrontare i problemi correnti della vita quotidiana, alla “forza dell'Io”, all'autocontrollo emotivo, connessione con l'ottimismo<sup>1</sup>. Come si è accennato, si è anche ampliato il ventaglio delle discipline scientifiche che hanno studiato la resilienza: biologia, psicologia dinamica (che ha messo in evidenza la connessione fra resilienza e tipologia di attaccamento infantile e studiato i rapporti fra resilienza e meccanismi di difesa), economia, psicopatologia, psicologia del *counselling*. Non si può dire però che si sia arrivati a una definizione scientifica della resilienza universalmente accettata (Neenan,

---

<sup>1</sup> Per la scala R di Focus 12 sono state trovate correlazioni negative significative con i punteggi PvB e HoB del test CASQ di Seligman, che nell'ambito della valutazione dell'Ottimismo misurano rispettivamente la tendenza a spiegare gli eventi negativi in termini universali credendo che condizioneranno tutte le aree della propria esistenza (PvB) e l'assenza di speranza (HoB): L. Chiaradia, *Come l'ottimismo influisce sulla capacità di superare gli stress, riprogettando positivamente la propria esistenza*. Tesi di licenza in Psicologia clinica e di comunità, IUSVE, Venezia, 2012-13, relatore prof. P. Meazzini.

2009). Non c'è nemmeno accordo nel classificarla come un tratto di personalità, una dinamica o un processo. Non è questa la sede per discutere problemi teorici specialistici, ma rinunciando alle implicazioni teoriche riferiremo suggerimenti tratti da esperienze pratiche attendibili, senza.

Una definizione basata su un'ampia letteratura scientifica è: "la resilienza è il processo con cui fonti significative di stress e di trauma psichico vengono trattate e gestite pervenendo a un adattamento. Capacità e risorse interne agli individui, alla loro vita e al loro ambiente facilitano questa capacità di adattamento e di "rimbalzo" di fronte all'avversità." (Windle, 2010). Una definizione più sintetica, largamente ma non universalmente condivisa, è che "la resilienza è la capacità degli individui di superare le avversità e di far bene nonostante l'esposizione ad avversità significative" (Liebenberg et al., 2012).

Se mettiamo insieme i risultati di ricerche svolte negli ultimi quindici anni otteniamo un quadro complesso di connotazioni, che include i seguenti punti:

1) **La resilienza è una capacità individuale**, che:

- a) **ha basi biologiche**, localizzate nella struttura del sistema nervoso centrale, anche se queste sono note solo in parte e non sembrano determinanti (Goleman, 2006: cita Davidson; Luthar e Brown, 2007)
- b) **è correlata con alcuni tratti personali** - ad esempio con l'ottimismo o la persistenza - senza che peraltro siano chiari i rapporti di causa-effetto (Anolli, 2005; Seligman, 1991, 2005; 1996, 2007)
- c) è correlata con la capacità di identificare e **utilizzare le risorse del proprio ambiente** per affrontare le avversità (Ungar, 2004)
- d) a livello fenomenologico **include un insieme di reazioni flessibili**, cognitive, emotive e comportamentali, che si attivano in presenza di avversità acute o croniche (Neenan e Dryden, in Neenan, 2009), ma sulle circostanze che la attivano non tutti gli autori concordano
- e) **le reazioni "resilienti" non escludono altre reazioni di adattamento**: non impediscono alle persone né di darsi da fare per eliminare o ridurre le avversità modificabili, né di adattarsi alle difficoltà immodificabili, né di andare avanti nel perseguire i propri obiettivi (Neenan e Dryden, in Neenan, 2009)
- f) le reazioni "resilienti" **non escludono emozioni negative**, tristezza, vissuti di difficoltà e stress (APA, 2014)
- g) **è una capacità che tutti hanno**, in varia misura, e che **può essere sviluppata e appresa** (su questo tutti gli autori concordano).

2) **La resilienza è anche una capacità che si sviluppa in relazione all'ambiente** ed è in continua e complessa relazione con l'ambiente ("la resilienza si basa, fondamentalmente, sulle relazioni": Luthar, 2006):

- a) lo sviluppo della resilienza **è in relazione con la qualità dei rapporti con la famiglia**, e in particolare con la madre, nei primi anni di vita: l'effetto di gravi trascuratezze o abusi sui bambini hanno un effetto indubbiamente negativo (Rutter, 1987) e ci sono prove evidenti del potere dell'ambiente familiare nello sviluppo della resilienza (Masten e Obradovic, 2006): "rapporti che creano affetto e fiducia, che danno modelli di ruolo e offrono incoraggiamento e rassicurazione aiutano a far crescere la resilienza di una persona." (APA, 2014)
- b) la resilienza **si sviluppa in rapporto a tre caratteristiche** del sistema familiare (che anche il sistema scolastico può prendere a modello): convinzione del valore dei propri membri, flessibilità e adattamento nella quotidianità, processi comunicativi caratterizzati da chiarezza e assenza di contraddizioni interne (Walsh, 2006)
- c) **ambiente in cui si vive** (per esempio: il quartiere) caratterizzato da bassa pericolosità fisica, da scarsità di pregiudizi o stereotipi negativi riguardo alle minoranze (Baron e Banaji, 2006)
- d) presenza di **risorse ambientali** che aiutino a fronteggiare le difficoltà (Ungar, 2004).

Chi è resiliente riesce a contrastare il rischio attivando risorse personali che consentono di sfruttare al meglio quel che c'è di costruttivo nell'ambiente in cui vive: valori della cultura di appartenenza, rapporti affettivi all'interno e/o all'esterno della famiglia ecc.

Definizioni più specifiche della resilienza in termini di «adattamento» sono rese difficili dal fatto che sulla resilienza influiscono in modo differenziale i fattori socioculturali (Ungar, 2004).

## **b) La scala Resilienza di Focus**

Gli strumenti per la valutazione della resilienza già sottoposti almeno a una verifica iniziale della validità sono, nella letteratura internazionale, una ventina (Windle, Bennett, Noyes, 2011). La maggior parte di essi sono questionari autodescrittivi, e quindi sono molto esposti a distorsioni motivazionali, soprattutto se usati in contesto scolastico. Quasi tutti hanno avuto solo una validazione preliminare e sono stati elaborati in contesti nazionali e socio-culturali diversi da quello italiano e questo, data la forte connessione della resilienza con i fattori socio-culturali, è un pesante limite per la loro validità se usati in Italia.

La scala di Resilienza (R) non era presente nelle prime edizioni di Focus. È stata aggiunta perché Focus si riferisce a un costrutto di «orientamento» definito come «l'acquisizione, da parte del soggetto, della capacità di reagire adeguatamente in qualsiasi situazione, rendendo così effettiva la sua libertà personale» (L. Boncori e G. Boncori, 2002) e quindi include la capacità di reagire positivamente alle difficoltà, sia originate dalla famiglia sia connesse con l'ambiente scolastico, lavorativo o sociale, prevedibili o imprevedibili perché potrebbero anche essere attivate da eventi

successivi all'intervento di orientamento. E' sembrato quindi utile evidenziare con una scala apposita, costruita "su misura" per gli studenti italiani, il peso di questa caratteristica personale, in modo da facilitare la predisposizione e la verifica di interventi che contribuiscano a potenziarla.

Le scale di Resilienza introdotte nelle varie forme di Focus si basano sulle già citate definizioni di resilienza proposte da sintesi di ricerche internazionali recenti e utilizzano numerosi indicatori proposti dal *Resilience Research Center* dell'Università di Dalhousie (Canada), che danno un ruolo importante alla capacità di utilizzare risorse disponibili nell'ambiente. A differenza di altri questionari (anche di quello dell'università di Dalhousie), Focus non chiede autovalutazioni di tipo introspettivo, ma affermazioni sulla frequenza di comportamenti quotidiani comuni, in riferimento all'ambiente familiare, comunitario e culturale italiano. Questa tecnica di costruzione, desunta da metodologie messe a punto nel corso degli ultimi cinquant'anni in campo psicometrico (L. Boncori, 2006), consente di ottenere risultati attendibili e validi anche da parte di ragazzi molto giovani: ad esempio, dagli studenti all'inizio della scuola secondaria di primo grado. I quesiti sono stati appositamente ideati per l'utilizzazione in Italia, in ambito scolastico.

Gli **indicatori della resilienza** considerati nella scala R includono:

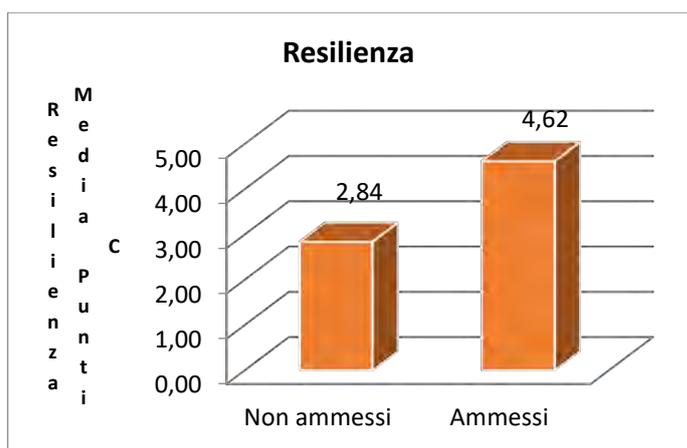
- A. **Fattori individuali:** a) avere obiettivi e aspirazioni; b) avere empatia per gli altri; c) astinenza da alcol e droga.
- B. **Fattori relazionali:** a) competenza sociale: attivare il comportamento appropriato alla situazione; b) presenza di modelli di ruolo e di un mentore positivo; c) rapporti significativi a scuola e a casa; d) supporto sociale percepito; e) accettazione da parte del gruppo di pari.
- C. **Contesti comunitari,** soggettivamente caratterizzati da: a) opportunità di trovare un lavoro appropriato; b) assenza di esposizione alla violenza nella propria comunità; c) opportunità pubbliche per la carriera lavorativa
- D. **Fattori culturali:** a) affiliazione a un'organizzazione religiosa; b) avere radici culturali: conoscere le proprie origini e sentirsi parte di una tradizione culturale; c) sentire di appartenere alla propria scuola.

L'autoefficacia percepita, con riferimento ai risultati scolastici, è considerata da alcuni autori una componente della resilienza, ma nell'ambito di Focus si è ritenuto preferibile valutarla mediante una scala a sé stante (scala Val), che da un lato dà la possibilità di confrontare questo particolare aspetto dell' autostima con le aspirazioni di carriera espresse e dall'altro consente ai docenti di valutare il realismo delle autovalutazioni.

Nelle ricerche sul contrasto alla dispersione scolastica sponsorizzate dalla Provincia di Roma (Provincia di Roma, 2011a, 2011b) la scala di Resilienza ha consentito di avere informazioni utili, fin dai primi giorni di scuola, ed è stata utilizzata per la pianificazione di interventi specifici, che in alcune scuole riguardavano anche l'educazione al *problem solving*.

Gli effetti della resilienza ai fini dell'ammissione all'anno scolastico successivo sono esemplificati nella fig. 5.1. I dati si riferiscono a un campione di 318 studenti che frequentavano il 1° anno in quattro diversi IT romani a indirizzo amministrativo, a cui era stato somministrato Focus 13 nel corso della ricerca "Gli ultimi per primi" (Provincia di Roma, 2011b).

Fig. 5.1 –Resilienza (R di Focus) in studenti ammessi e non ammessi al 2° anno



La differenza fra i punteggi medi (2,84 per i Non ammessi e 4,62 per gli Ammessi) è statisticamente significativa<sup>2</sup>. Sono risultati che rafforzano l'ipotesi del ruolo protettivo della resilienza e costituiscono anche una conferma della validità della scala R di Focus. Si noti che gli Ammessi hanno un punteggio leggermente inferiore alla media dei punti C (5), il che implica che una stimolazione ulteriore della resilienza potrebbe migliorare i risultati, che nelle scuole considerate equivalgono a un 67% di ammessi al 2° anno.

<sup>2</sup> I risultati dell'ANOVA a una via (*software* Statistica) danno  $F= 32,08$  con  $p < 0,001$ .

## 1. Sviluppare la resilienza

Gli interventi di potenziamento della resilienza includono interventi educativi su molteplici componenti della personalità, cognitive e non cognitive. Non esistono ricette semplici che vadano bene per tutti. L'associazione degli psicologi americani (APA, 2014) suggerisce dieci "percorsi", riportati qui di seguito, che vanno attivati a seconda delle persone e delle circostanze. Il primo punto contiene un'osservazione molto importante sotto l'aspetto pratico: **"la resilienza propria aumenta aiutando altre persone che ne hanno bisogno"**. Un'implicazione rilevante per la situazione scolastica è che gli insegnanti, attivando percorsi di sviluppo della resilienza per i propri allievi, aiutano anche se stessi ad essere più resilienti, contrastare il *burn-out* e lo stress lavoro-correlato. E, viceversa, se si impegnano a sviluppare la propria resilienza diventano più capaci di educarla nei loro allievi.

1°. **Valorizzare i rapporti interpersonali.** Sono importanti i buoni rapporti con la famiglia, gli amici e altre persone. La resilienza si rafforza parlando con chi ci può ascoltare e accettando l'aiuto di persone a cui importa di noi, e viceversa: la resilienza propria aumenta aiutando altre persone che ne hanno bisogno. Anche la partecipazione attiva a gruppi e organizzazioni religiose o con finalità di supporto sociale aiutano la resilienza.

2°. **Evitare di considerare le crisi come problemi insuperabili.** Non si può evitare che capitino eventi stressanti, ma si può modificare l'interpretazione di un evento, e cambiando l'interpretazione si modifica il potenziale stressante dell'evento. Imparare a guardare gli eventi sotto una pluralità di aspetti e le difficoltà in una prospettiva temporale a medio o a lungo termine, come problemi che possono essere affrontati, ridimensionati, trasformati in spinte costruttive.

3°. **Accettare i cambiamenti come parte della vita.** Anche quando alcuni obiettivi personali non fossero più raggiungibili a causa di circostanze avverse e non modificabili, ci si può focalizzare su altri obiettivi comunque interessanti e raggiungibili.

4°. **Articolare in piccole tappe il percorso verso una finalità importante.** Invece di fissarsi su un obiettivo di grande rilievo, ma che nelle circostanze attuali sembra impossibile da raggiungere, elaborare una serie di piccoli obiettivi intermedi che, uno dopo l'altro, vadano nella linea di quel che più ci interessa, ma che possono essere raggiunti a breve termine: oggi, questa settimana... L'importante è non bloccarsi.

5°. **Agire con decisione.** Evitare di aspettare che i problemi si risolvano da soli, ma agire in modo deciso, al limite delle proprie possibilità.

6°. **Scoprire le proprie possibilità.** Molte persone, quando sono costrette ad affrontare situazioni difficili e tragiche, trovano in se stesse risorse insospettite e a distanza di tempo si rendono conto di essere cresciute in conseguenza dell'avversità affrontata: hanno costruito rapporti personali migliori, hanno preso coscienza del loro valore, hanno sviluppato la loro spiritualità ed hanno apprezzato di più la vita.

7°. **Coltivare la stima di sé.** Sviluppare la fiducia nella propria capacità di risolvere i problemi e avere fiducia nelle proprie intuizioni contribuisce ad aumentare la resilienza.

8°. **Vedere le cose in prospettiva.** Anche quando gli eventi da affrontare sono molto dolorosi, evitare di concentrarsi a considerare gli eventi, ingigantendoli. Cercare di ampliare il contesto, per esempio collocandoli in una prospettiva temporale ampia.

9°. **Mantenere una prospettiva di speranza.** Cercare di visualizzare quel che si vuole, piuttosto che pensare a quel che si teme. L'ottimismo aiuta a sperare che possano accadere cose buone (e forse anche a trovarle).

10°. **Prendersi cura di se stessi.** Impegnarsi in attività che piacciono e che sono rilassanti. Fare esercizio fisico regolarmente. Prendersi cura di se stessi aiuta a mantenere mente e corpo facilmente attivabili a trattare situazioni che esigono resilienza.

## 2. Per i docenti: sviluppare resilienza, difese dal *burn-out* e dallo stress lavoro-correlato

Lo stress lavoro-correlato, dopo il mal di schiena, è il secondo problema tra quelli più frequentemente segnalati dai lavoratori europei: colpisce il 22% dei lavoratori dell'UE e le previsioni dell'OMS per il futuro sono ancora più nere: entro il 2020 la depressione diventerebbe "la causa principale di inabilità al lavoro" (ISPESL, 2004). I dati rilevati dal 2011 in poi, purtroppo, confermano le previsioni. Può essere quindi utile agli insegnanti (e ai dirigenti scolastici) impegnarsi nello sviluppo della propria resilienza, prima ancora di impegnarsi nello sviluppo della resilienza degli studenti.

In questo paragrafo riferiamo alcune linee guida proposte per lo sviluppo della resilienza degli adulti, prima di affrontare i problemi specifici dell'educazione alla resilienza degli alunni. Partiamo dal presupposto che ognuno di noi adulti ha già un suo ventaglio di tecniche di resilienza, e che il primo passo per incrementare le proprie risorse è inquadrarle come tali, per renderle poi flessibili e applicabili a situazioni nuove e, infine, rafforzarle o apprenderne di nuove.

Alcuni autori propongono questionari strutturati e arrivano a calcolare un “Quoziente di Resilienza” (RQ: *Resilience Quotient*). Qui seguiamo una via più semplice, suggerita dall’APA: riflettiamo su esperienze passate in cui abbiamo dovuto affrontare momenti difficili e poniamoci qualche domanda:

- Per me, quali sono stati i tipi di evento più stressanti?
- Quali effetti hanno prodotto su di me questi eventi?
- Quando mi sono trovato in difficoltà e angosciato, mi è stato di aiuto pensare a persone per me importanti?
- A chi mi sono rivolto per avere aiuto nel cercar di elaborare un’esperienza traumatica o stressante?
- Che cosa ho imparato riguardo a me stesso/a e alle mie interazioni con gli altri durante momenti difficili?
- Mi è stato d’aiuto assistere qualcun altro che stava passando attraverso un’esperienza simile?
- Sono stata/o capace di superare gli ostacoli e, se l’ho fatto, come ci sono riuscita/o?
- Che cosa mi ha aiutato a farmi sentire più fiduciosa/o nel futuro?

In termini più sintetici, potremmo chiederci:

- quali strategie di *problem solving* ho messo in atto con successo?
- quali strategie non sono andate a buon fine, e che cosa avrei potuto fare io per farle funzionare meglio?

La riflessione sulle proprie esperienze passate e superate positivamente agisce su due piani: da un lato aiuta a **identificare strategie che si sono già rivelate efficaci** e quindi a riflettere sulle proprie competenze di *problem solving* e a potenziarle, dall’altro, la rievocazione di esperienze difficili già superate, rinforza implicitamente la speranza, la fiducia in se stessi, l’ottimismo, la tendenza ad agire anziché a subire.

Per quel che riguarda le capacità e competenze implicate nel *problem solving*, si vedano le pagine in cui il processo è analizzato in riferimento agli allievi.

Per il secondo passo, **migliorare la propria flessibilità**, a livello cognitivo sono particolarmente utili tutte le strategie che vanno sotto il nome di “pensiero laterale” (De Bono, 1967; 2002) o “pensiero divergente”. In genere sono strategie per vedere aspetti del problema che non sono ovvi e che si vedono meglio se si riesce a distaccarsi, anche solo per una decina di minuti, dalla componente emotiva che ci fa soffrire, oppure per collocare il problema in una prospettiva a più lungo termine, o in una prospettiva più ampia, immaginando il ruolo di altre persone o altre circostanze nella soluzione. Non è possibile sintetizzare in poche righe le decine di volumi (spesso più pratici che teorici) in cui Edward De Bono ha illustrato il concetto di “pensiero laterale”. Da uno dei primi volumi sull’argomento (De Bono, 1967, pp. 21-29) prendiamo qualche spunto utile per lo sviluppo della resilienza.

Quando ci troviamo di fronte a un problema importante e che ci coinvolge emotivamente, è probabile che ci sia un’idea dominante al centro del problema. L’idea dominante polarizza tutti gli elementi del problema e attiva un’organizzazione strutturata, insieme alla sensazione che non ci siano vie d’uscita. De Bono dà due suggerimenti per sfuggire al magnetismo dell’idea dominante, tutti e due basati sul pensiero laterale.

- 1) “Identificare deliberatamente l’idea che sembra dominare la situazione, definendola e magari scrivendola. Una volta che l’idea è stata così esposta, diventa più facile riconoscerla e quindi evitare la sua influenza polarizzante. Sembra ovvio e facile da fare, ma l’esposizione dev’essere accurata e deliberata; una vaga e generica consapevolezza dell’idea dominante non serve a niente.” Ciò fatto, non si deve cercar di confutare questa idea (confutandola, rimarrebbe sempre dominante, anche se in negativo), ma cercare quali sono gli altri aspetti del problema che vengono oscurati da questa idea.”
- 2) “Prendere atto dell’idea dominante e poi distorcerla gradualmente, finché alla fine perde la sua identità e crolla. La distorsione può consistere nel portare l’idea alle sue estreme connotazioni, oppure può comportare l’esagerazione di uno soltanto dei suoi aspetti. Anche in questo caso, il processo dev’essere molto deliberato e consapevole.”

Un esempio concreto dell’applicazione di queste linee è l’ottica stessa di questo volume: la scuola negli ultimi anni ha avuto sempre meno risorse e gli insegnanti hanno avuto sempre più difficoltà a conseguire degli obiettivi per sé e per i propri alunni. Invece di piangere su queste difficoltà e dare la scuola per morta, in attesa di Fortebraccio che arrivi dalla Polonia a salvarla come nel finale dell’Amleto, chi sta leggendo questo volume ha deciso che se le risorse non ci sono bisogna trovarle e intanto ci possiamo dar da fare per acquisire il poco che è disponibile, mentre comunque utilizziamo tutte le risorse culturali, sociali e tecnologiche accessibili per conseguire obiettivi in cui si crede.

Le applicazioni del pensiero laterale sono adottate con maggiore facilità da chi ha una struttura cognitiva “indipendente dal campo” ed è abituato a un forte autocontrollo emotivo. Chi ha una struttura cognitiva più “dipendente dal campo” può trovare più facilmente soluzioni alternative discutendo il problema con persone di fiducia.

L’APA dà suggerimenti che coinvolgono l’**emotività** e la tendenza all’azione:

- lasciarsi andare a sperimentare forti emozioni e anche rendersi conto di quando può essere necessario evitarle per continuare a funzionare
- procedere e agire per affrontare i problemi e mantenere gli impegni della vita quotidiana, ma anche trovar modo di fermarsi, riposare e ricuperare le proprie energie; è noto che anche “meditazione e attività spirituali aiutano alcune persone a costruire connessioni e ripristinare la speranza”

- passare del tempo con le persone a cui si vuol bene, per ricevere sostegno e incoraggiamento e anche prendersi cura di sé
- fare fiducia agli altri e anche fidarsi di se stessi.

Una componente importante della resilienza è la capacità di **utilizzare al meglio le risorse dell'ambiente**. E' fondamentale sviluppare questa capacità, che i docenti dovranno anche trasmettere ai propri studenti. Docenti e studenti dovrebbero essere pienamente consapevoli di quali sono le caratteristiche del loro ambiente che sono fattori di rischio e quali invece sono le risorse, sia pure limitate, dell'ambiente stesso, che possono essere meglio utilizzate per la propria autorealizzazione (Shin et al., 2007).

Le risorse dell'ambiente possono anzitutto essere i **"gruppi primari"** a cui si appartiene, intendendo per "gruppo primario" un insieme di persone che interagiscono tra loro, hanno tra loro legami affettivi e probabilmente hanno in comune anche valori e convinzioni. I legami emotivi all'interno del gruppo, se sono positivi, sono una forza da utilizzare nei momenti difficili, soprattutto se la persona in difficoltà ha un carattere "gregario". I gruppi più frequentemente disponibili sono:

- la famiglia, a cui si è già accennato
- gli amici "fraterni"
- gli appartenenti a gruppi caratterizzati da ideali e attività religiose, sociali o politiche in cui la persona in difficoltà sia impegnata da tempo.

Se non è in grado di aiutarci nessuno dei gruppi di cui facciamo già parte nel momento in cui capita l'evento stressante, si può cercare se nell'ambiente a cui si appartiene si sono costituiti gruppi di auto-aiuto o di supporto per il problema specifico da affrontare. Ad esempio, presso le strutture sanitarie è sempre più frequente la presenza di gruppi di auto-aiuto per pazienti oncologici, per alcolisti o persone con altri tipi di dipendenza (incluso il gioco compulsivo e il fumo), per chi ha subito un lutto o un trauma emotivo: per esempio, per chi si è trovato in un forte terremoto o in un'alluvione disastrosa.

I gruppi "faccia a faccia" possono aiutare a superare il magnetismo dell'idea dominante, perché gli altri con cui si parla possono avere punti di vista diversi dal nostro; nel caso dei gruppi di auto-aiuto, si possono anche venire a conoscere modalità di affrontare il problema utilizzate da altri e praticabili anche per noi.

Si possono anche cercare – in aggiunta o in alternativa agli aiuti interpersonali "faccia a faccia" – **aiuti impersonali**:

- libri e altre pubblicazioni scritte da persone che si sono trovate in difficoltà analoghe alle proprie e sono riuscite a gestirle: possono dare degli spunti per la soluzione, magari da modificare e rielaborare
- siti *on line*, anche se in questo caso occorre un buon livello di capacità critica per evitare di affidarsi al parere di anonimi la cui competenza, attendibilità e onestà è molto variabile.

Sono aiuti indiretti allo sviluppo della resilienza anche questo volume ed altri che suggeriscono linee d'azione già sperimentate e praticabili nelle circostanze in cui si lavora.

Nella maggior parte dei casi, gli aiuti elencati fin qui sono sufficienti per sviluppare la resilienza nelle persone fino al punto di superare un momento difficile. Può anche darsi che in qualche caso si rimanga "bloccati" e non si riesca neanche a fronteggiare la quotidianità. In questi casi si può cercare un aiuto professionale da uno psicologo o uno psichiatra che abbiano sia i titoli di studio (laurea e specializzazione) necessari, sia il titolo professionale adeguato (iscrizione all'albo degli psicologi o dei medici: i nomi degli iscritti sono visibili via internet nei siti degli ordini), sia l'esperienza nel trattare casi analoghi, documentata da pubblicazioni scientifiche o relazioni a convegni professionali. Con il professionista è importante che si costruisca una "alleanza terapeutica" con obiettivi verificabili, in modo che l'aiuto finisca quando si è in grado di proseguire da soli, evitando che diventi una forma di dipendenza.

Gli psicologi dell'APA fanno un esempio. Sviluppare la resilienza è come il *rafting*, scendere con un gommone lungo un fiume. Si possono incontrare rapide, curve, acque lente e acque basse. Avere informazioni ed esperienze aiuta. Il viaggio dovrebbe essere guidato da un piano, da una strategia pensata perché tutto vada bene a chi sta sul gommone. E' importante la perseveranza e la fiducia nella propria capacità di aggirare gli ostacoli. Si può acquistare coraggio e intuizione navigando con successo, a proprio modo, nell'acqua spumeggiante. Compagni di viaggio fidati possono essere d'aiuto soprattutto nell'affrontare le rapide, le correnti contrarie e altri passaggi difficili del fiume. Ci si può arrampicare sulla sponda per riposarsi un po'. Ma per arrivare alla fine del viaggio bisogna tornare sul gommone e continuare.

Nel paragrafo seguente verranno anche riferiti spunti per lo sviluppo di alcune importanti componenti della resilienza.

### 3. Per gli studenti: sviluppare resilienza, pianificazione e *problem solving*

Quando un insegnante si propone di aiutare i propri studenti a sviluppare la resilienza, può articolare il suo intervento in un insieme di obiettivi educativi che coinvolgono sia il comportamento e i rapporti interpersonali dentro e fuori l'ambiente scolastico, sia strategie per migliorare le acquisizioni didattiche e culturali.

Nello sviluppo della resilienza sono implicate alcune **competenze cognitive**:

- capacità di fare piani realistici e predisporre tappe successive per portarli avanti (APA, 2014)

- capacità di soluzione di problemi (OECD, 2010, 2013a, 2013b, 2014; APA, 2014)

Sono implicate però anche **competenze emotive e relazionali** (APA, 2014):

- capacità di comunicazione interpersonale, «a due vie»
- visione positiva di sé stessi e fiducia nella propria forza
- consapevolezza delle proprie emozioni e sentimenti e capacità di gestirli
- consapevolezza delle emozioni e dei sentimenti degli altri
- capacità di rapporti interpersonali
- capacità sociali.

Lo sviluppo delle capacità personali e relazionali appena elencate è anche fondamentale negli interventi di potenziamento dell'inclusione e dell'autostima, di contrasto alla dispersione scolastica, al fenomeno del bullismo, all'abuso di sostanze (fumo e alcol inclusi) ed è strettamente connesso con gli interventi di sostegno alla maturazione personale e alla salute mentale (Persaud, 2001). I docenti che stimolano nei propri studenti lo sviluppo di competenze connesse con la maturazione personale e la salute mentale vengono a contatto con una grande varietà di problemi e con una grande varietà di strategie poste in atto dai diversi studenti nell'affrontare i problemi della vita e "automaticamente" ampliano il proprio ventaglio di risorse e rafforzano la propria resilienza. Questo contribuisce alla prevenzione primaria e secondaria dello stress lavoro-correlato e del *burn-out*. È un effetto "di ritorno" analogo a quel che avviene quando ci si impegna a spiegare una norma linguistica, un procedimento matematico o una legge fisica: insegnando una disciplina la si approfondisce sempre più, per il fatto stesso di dover interagire con persone che hanno difficoltà a comprendere e ad apprendere e hanno competenze e stili cognitivi diversi.

Lo sviluppo delle competenze come educatore alla resilienza suppone che l'insegnante, oltre al ruolo di Informatore o Istruttore abbia anche un ruolo (Hargreaves, 1976) di Organizzatore (sceglie le attività in classe e per casa, gestisce la disciplina...), di Portatore di valori (con i suoi comportamenti quotidiani e con la parola), di Disciplinatore, che pone regole e sanzioni per gli inadempienti, di Motivatore, che dà ricompense per stimolare attività prosociali, di Referente che fa da tramite con agenzie esterne.

In un testo come questo, si possono solo suggerire alcuni spunti, ognuno dei quali andrà approfondito su altri testi o nell'ambito di corsi di aggiornamento.

#### a) Sviluppo di competenze cognitive: pianificazione e *problem solving*

Le operazioni cognitive connesse con la pianificazione sono state studiate in modo approfondito da J. P. Guilford in riferimento alla formazione del personale dirigente, ma erano già state individuate molto prima: Binet, agli inizi del Novecento, parla della "direzione", o capacità di procedere verso la soluzione di un problema, come di una delle quattro componenti dell'intelligenza, insieme alla comprensione, all'invenzione e alla critica. Sia gli studi di Binet sia quelli di Guilford possono servire ai docenti come uno schema da seguire nell'insegnamento di discipline che implicano la logica: problemi matematici o filosofici, ma anche esercizi di traduzione da una lingua straniera, antica o moderna, problemi economici, esperimenti in laboratorio. Dalle applicazioni alle discipline di studio (che sono più semplici e senza implicazioni emotive) si può passare poi alle applicazioni alla vita personale presente e futura. Gli psicologi del lavoro usano da tempo i risultati di questi studi come base per esercizi formativi individuali o di gruppo.

Le componenti delle attività di pianificazione, secondo la lista di base delle ipotesi di Guilford (Guilford e Hoepfner, 1971, p. 143), sono:

##### "I. Orientamento

- Sensibilità all'ordine: individuare un ordine o una tendenza all'interno di una situazione un po' confusa
- Riconoscimento di variabili: descrizione di una situazione o individuazione delle variabili pertinenti che vi operano.

##### II. Predizione

- Estrapolazione: vedere l'effetto di un'estensione spaziale o temporale di una tendenza presente
- Previsione: mettere in correlazione i dati attuali con quelli attesi

##### III. Elaborazione:

- Specificazione: dare i dettagli essenziali
- Produzione di metodi alternativi: trovare accomodamenti diversi per arrivare a una situazione adeguata

##### IV. Ordinamento

- Ordinamento temporale: sistemare i passi successivi in una sequenza temporale
- Ordinamento gerarchico: sistemare argomenti in classi e sottoclassi

##### V. Ingegno:

- Inventare nuovi metodi: generare procedure nuove o non comuni
- Nuove applicazioni: adattare metodi noti a situazioni nuove

##### VI. Valutazione:

- Importanza delle variabili: decidere sull'importanza relativa delle variabili
- Vedere i deficit: individuare gli inconvenienti di un procedimento proposto."

Le operazioni elencate qui sopra possono essere applicate a esercitazioni scolastiche nell'ambito di qualsiasi insegnamento disciplinare. Gli psicologi, da parte loro, possono proporre attività individuali o di gruppo, riferite a problemi di vita reale, sulla falsariga delle attività comunemente usate nella formazione professionale.

Le capacità di *problem solving* "cross-curricolari", che hanno una certa sovrapposizione con alcune delle operazioni di pianificazione, sono oggetto di ricerche sistematiche da molti anni nell'ambito del progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*) dell'OCSE (OECD). I progetti PISA, che si riferiscono alla scuola secondaria di 2° grado (ai quindicenni), realizzati per l'Italia dall'INVALSI, hanno dato un'importanza centrale allo sviluppo delle capacità di *problem solving* perché sono "competenze per vivere" (*life skills*), fondamentali nel quadro della "educazione continua", indicate come rilevanti anche nelle Linee guida per l'Orientamento del 2014. Su internet, in connessione con le ricerche del PISA, si possono trovare strumenti applicativi sia per misurare le capacità di *problem solving* sia per stimolarle, in termini generali ("applicazioni di vita") o in riferimento a capacità di lettura, matematica, economia. Anche le ricerche del PISA hanno confermato il dato intuitivo che le informazioni hanno un ruolo importante nello sviluppo delle capacità di *problem solving*. Le applicazioni pratiche, conseguentemente, sono diverse a seconda della "materia" (Mayer, 1992; Funke & Frensch, 2007; per un'applicazione alla matematica in scuole italiane: Boero e Dapuzo, 2007). Non possiamo quindi in questa sintesi offrire esempi particolareggiati, se non gli stessi report operatori di Focus, che attuando il modello di orientamento a cui si ispirano (L. Boncori e G. Boncori, 2002), seguono le linee indicate dalle ricerche scientifiche, documenti PISA inclusi. I report operatori di Focus infatti iniziano con il classico "primo passo" del *problem solving*: sensibilizzare alla presenza di un problema – e procedono poi con l'ampliamento dell'informazione, la stimolazione della capacità critica (che include la gerarchizzazione delle informazioni), l'acquisizione di dati correlati con il problema e utili (per esempio: gli "altri importanti") e un settore "Interessi e prerequisiti: Chi va aiutato a cercare conferme e fare verifiche?" in cui si fa esplicito riferimento al *problem solving*. I report (individuali e per operatori) di Focus condividono con i ricercatori dei progetti PISA anche la convinzione che "spesso nei problemi del mondo reale può capitare che non ci sia una soluzione unica o esatta. Per di più, la soluzione del problema può cambiare durante il processo di soluzione" (OECD, 2010, 2013a, 2014). Proprio per controllare questa eventualità sono state predisposte forme sequenziali di Focus, direttamente confrontabili tra loro: Focus 12, Focus 13, Focus 16.

Nel cercare o inventare interventi appropriati per la stimolazione del *problem solving* nella propria realtà operativa, può essere utile tener presenti alcuni principi generali: anzitutto, la **definizione di *problem solving*** a cui si riferiscono le ricerche PISA dal 2012 (OECD, 2010, 2013a, 2014):

“la competenza nel *problem solving* è la capacità che un individuo ha di impegnarsi in processi cognitivi finalizzati a comprendere e risolvere situazioni problematiche in cui non c’è un metodo di soluzione immediato e ovvio. Include la volontà di impegnarsi in tali situazioni per realizzare il proprio potenziale come cittadino costruttivo e riflessivo.”

Nell’ambito del *problem solving* vengono individuate quattro fondamentali capacità o processi:

- a) esplorare e comprendere
- b) identificare, rappresentare e formulare
- c) pianificare ed eseguire
- d) monitorare e riflettere

**“Esplorare e comprendere.** L’obiettivo qui è costruire rappresentazioni mentali di ciascuno degli elementi dell’informazione presentati nel problema. Questo comporta:

- ✓ *esplorare* la situazione problematica: osservarla, interagire con essa, cercare informazioni, trovare quali sono i limiti e gli ostacoli e
- ✓ *comprendere* le informazioni date e le informazioni scoperte, mentre si interagisce con la situazione problematica; dimostrare la comprensione di concetti rilevanti.

**Rappresentare e formulare.** L’obiettivo qui è costruire una coerente rappresentazione mentale della situazione problematica (cioè: costruire un modello della situazione o un modello del problema). Per far questo, bisogna selezionare e organizzare mentalmente le informazioni rilevanti e integrarle con precedenti conoscenze attinenti al problema. Questo può comportare:

- ✓ *rappresentare* il problema costruendo rappresentazioni tabellari, grafiche, simboliche o verbali, passando da un formato di rappresentazione all’altro, e
- ✓ *formulare ipotesi* identificando i fattori attinenti al problema e le relazioni fra loro, organizzando e valutando criticamente le informazioni.

**Pianificare ed eseguire.** Include:

- ✓ *pianificare*, che comprende fissare una finalità, inclusa la chiarificazione della finalità in generale, e stabilire delle sotto-finalità, se necessario, e congegnare un piano o una strategia per raggiungere la finalità, incluse le tappe intermedie per raggiungerla, ed
- ✓ *eseguire*, cioè portare a buon fine un progetto.

**Monitorare e riflettere.** Include:

- ✓ *monitorare* l’avanzamento verso la finalità, stadio per stadio, incluso il controllo dei risultati intermedi e finali, individuare eventi inattesi e attivare azioni di recupero quando è richiesto, e
- ✓ *riflettere* sulle soluzioni adottando diverse prospettive, valutando criticamente gli assunti e le soluzioni alternative e cercando informazioni aggiuntive o chiarimenti.”

Si suggerisce di stimolare la competenza nel *problem solving* applicandola all’uso di strumenti come i controlli a distanza, i telefoni cellulari, gli elettrodomestici e le macchine che vendono bevande e simili oppure a situazioni di interazione sociale, alla coltivazione di piante, all’accudimento di animali domestici.

Le metodologie didattiche consigliate sono l’apprendimento basato su problemi o su inchieste, il lavoro a progetti, individuale o di gruppo. “Un buon metodo d’insegnamento stimola l’apprendimento auto-regolato e la meta cognizione e fa sviluppare i processi cognitivi soggiacenti al *problem solving*. Prepara gli studenti a ragionare efficacemente in situazioni non familiari e a colmare lacune delle loro nozioni mediante l’osservazione, l’esplorazione e l’interazione con sistemi sconosciuti.”

La competenza nel *problem solving* è connessa con lo sviluppo delle capacità di ragionamento in genere (comprensione della situazione problematica, identificazione di rapporti tra le variabili, capacità di dare organizzazione logica alle informazioni...) e anche di **pensiero creativo** (divergente, laterale), utile per trovare soluzioni nuove, e di **pensiero critico**, da applicare sia nel distinguere fatti da opinioni, sia nel monitorare e valutare le situazioni trovate (Mayer, 1992). Sulla valutazione e l’educazione di queste componenti si possono trovare strumenti e proposte specifiche, anche in applicazione a situazioni scolastiche italiane a livello di scuola dell’obbligo (G. Boncori, 1995; L. Boncori, 1980; Calonghi e L. Boncori, 1979) o in applicazioni per la formazione degli adulti, facilmente trasponibili all’insegnamento nella scuola secondaria (E. De Bono: su internet sono disponibili varie pubblicazioni, in formato sia cartaceo sia e-book). Nell’ambito delle ricerche PISA vengono dati riferimenti per l’educazione cognitiva mediante la didattica, anche se nell’ambito della letteratura scientifica di lingua inglese (per esempio: Adey *et al*, 2007; Klauer & Phye, 2008).

Nelle **esercitazioni di *problem solving* realizzate in gruppo**, si devono attivare **competenze ulteriori**, che a quindici anni per molti ragazzi sono diventate accessibili:

- 1) stabilire e far mantenere una condivisione della comprensione del problema
- 2) intraprendere azioni appropriate per risolvere il problema

3) stabilire e mantenere l'organizzazione del gruppo.

Le tre competenze necessarie per il funzionamento del gruppo di lavoro si applicano alle quattro capacità menzionate prima e si arriva così alle dodici capacità da sviluppare nel *problem solving* di gruppo, schematizzate in una matrice (Tab. 5.1) elaborata in base a studi precedenti (OECD, 2013b).

Tab. 5.1 - Capacità di *problem solving* collaborativo (per PISA 2015)

Competenze — Capacità	(1) Stabilire una condivisione della comprensione del problema e mantenerla	(2) Intraprendere azioni appropriate per risolvere il problema	(3) Stabilire e mantenere l'organizzazione del gruppo
(A) Esplorare e comprendere	(A1) Scoprire il punto di vista e le abilità dei membri del gruppo	(A2) Scoprire il tipo di interazione collaborativa per risolvere il problema, insieme alle finalità del lavoro	(A3) comprendere i ruoli nella soluzione del problema
(B) Rappresentare e formulare	(B1) Costruire una rappresentazione condivisa del problema e contrattare il significato del problema (base comune)	(B2) Identificare e descrivere i compiti da completare	(B3) Descrivere i ruoli e l'organizzazione del gruppo (protocollo di comunicazione / regole dell'impegno)
(C) Pianificare ed eseguire	(C1) Comunicare con i membri del gruppo riguardo alle azioni che si stanno compiendo o su quelle da compiere	(C2) Mettere in atto i piani	(C3) Seguire le regole dell'impegno (per esempio, avviare altri membri del gruppo a svolgere i loro compiti)
(D) Monitorare e riflettere	(D1) Monitorare e aggiustare la comprensione del problema	(D2) Monitorare i risultati delle azioni e valutare il successo nel risolvere il problema	(D3) Monitorare, comunicare gli effetti ottenuti e adattare l'organizzazione del gruppo e i ruoli

Le tre aree di competenza da acquisire nel lavoro di gruppo (OECD, 2013b), corredate da numerose citazioni di letteratura scientifica pertinente, sono descritte nel modo seguente<sup>3</sup>.

**1) Stabilire una condivisione della comprensione del problema e mantenerla.** Gli studenti devono avere l'abilità di identificare quel che ciascuno degli altri membri del gruppo sa riguardo al problema, di identificare qual è la prospettiva con cui il problema è visto dagli altri che collaborano nell'azione e di stabilire una visione condivisa del problema in sé e delle attività. Tutto questo comporta da parte degli studenti l'abilità di monitorare il modo in cui le loro abilità, conoscenze e prospettive interagiscono con quelle degli altri e in rapporto al compito. In questo modo si stabilisce un terreno comune, che è importante per una buona qualità della comunicazione, come le ricerche hanno sottolineato. Gli studenti devono anche essere capaci, durante lo svolgimento del compito di *problem solving*, di mantenere e monitorare la comprensione condivisa, rispondendo a richieste di informazione, inviando informazioni importanti riguardo ai compiti completati, ridiscutendo e ridefinendo i significati condivisi, verificando l'un l'altro quel che si sa e agendo per riparare deficit dell'informazione condivisa. Queste capacità coinvolgono la consapevolezza dello studente sui propri progressi nel compito, riconoscendo i propri punti forti e

<sup>3</sup>Le descrizioni che seguono sono una libera traduzione dal testo citato, in cui sono stati eliminati o semplificati i tecnicismi e omessa la ricca documentazione bibliografica.

punti deboli in rapporto al compito ("meta-memoria") e riconoscendo i punti forti e deboli degli altri membri del gruppo ("memoria transattiva").

2) **Intraprendere azioni appropriate per risolvere il problema.** Gli studenti devono essere capaci di identificare il tipo di attività necessario per risolvere il problema e di seguire le fasi appropriate per arrivare a una soluzione. Questo include impegnarsi per capire i vincoli del problema, creare obiettivi di gruppo per la soluzione, attivare azioni sul compito e monitorare i risultati in riferimento agli obiettivi di gruppo e di problema. Queste azioni possono includere atti di comunicazione, come spiegazioni, giustificazioni, trattative, dibattiti e argomentazioni finalizzate al trasferimento di informazioni complesse e di prospettive che consentano di raggiungere soluzioni ottimali o più creative. I limiti e le regole dell'impegno variano a seconda dei diversi tipi di "problem solving complesso": quando si deve ricostruire un *puzzle* gli individui hanno conoscenze diverse che vanno messe insieme; nel prendere decisioni servono dibattiti sostenuti da argomentazioni. Un bravo risolutore di problemi collaborativi è capace di riconoscere i limiti, di seguire le regole d'impegno appropriate, di risolvere via via i problemi di percorso e di valutare il successo del piano di *problem solving*.

3) **Stabilire e mantenere l'organizzazione del gruppo.** Un gruppo di lavoro può funzionare efficacemente soltanto se il gruppo è organizzato e adatta la sua struttura al compito di soluzione del problema. Gli studenti devono essere capaci di comprendere il proprio ruolo e quello degli altri membri del gruppo, in base alla conoscenza delle competenze specifiche di ciascun membro del gruppo ("memoria transattiva"), devono essere capaci di seguire le regole d'impegno relative al proprio ruolo, di monitorare l'organizzazione del gruppo e di facilitare i cambiamenti necessari per gestire le interruzioni di comunicazione, gli ostacoli e l'ottimizzazione della *performance*. Alcuni problemi esigono la presenza nel gruppo di un leader forte, altri invece richiedono un'organizzazione più democratica. Uno studente competente può attivare mosse per assicurare che i membri del gruppo completino i loro compiti e comunichino informazioni importanti. Questo include dare riscontri e riflettere sul successo dell'organizzazione del gruppo nel risolvere il problema.

La capacità di *problem solving* è personale, ancorata alle finalità e alle motivazioni personali (Mayer & Wittrock, 2006), alle caratteristiche personali di ognuno e al contesto sociale e ambientale. Fanno quindi parte dell'educazione al *problem solving* gli interventi di sostegno a una realistica stima di sé, la stimolazione di interessi e motivazioni e le informazioni sulle risorse che l'ambiente offre per la soluzione, il che coincide con aspetti della resilienza già commentati. Le caratteristiche personali stabili (estroversione -introversione, indipendenza-dipendenza e altre) possono essere poco o nulla modificate, ma le differenze tra personalità possono essere prese in considerazione per comporre gruppi ben funzionanti e per dare stimoli adeguati a seconda delle caratteristiche personali.

Un questionario che misura la capacità di *problem solving* (Heppner e Petersen, 1982) evidenzia tre componenti fattoriali di questa capacità: la fiducia nella propria capacità di risolvere il problema, il non evitamento del problema, il controllo personale sul processo di soluzione. Fra questi, lo sviluppo della stima di sé è un obiettivo particolarmente adatto agli interventi formativi.

#### b) **Valutazione formativa, sviluppo della stima di sé e dell'autoefficacia percepita**

I problemi di vita sono sfide "esterne" che il nostro Io deve superare continuamente per mantenere la propria integrità e la propria autostima. Il sé e la stima di sé si costruiscono in base all'atteggiamento che le persone intorno a noi hanno nei nostri confronti e in particolare in base all'atteggiamento degli "altri importanti". Il sé è sociale e ha molti aspetti: almeno uno per ciascuno dei ruoli sociali che ricopriamo. Per un adulto i ruoli più importanti sono all'interno della famiglia e del lavoro, per un ragazzo sono all'interno della famiglia, della scuola, del gruppo sportivo, del gruppo degli amici. Se l'Io si è sviluppato fino a includere comunità più ampie dei gruppi "faccia a faccia" – il "genere", la Patria, il partito politico, una religione, una comunità trascendente che include Dio e i santi vivi e defunti – anche i sé possono svilupparsi nell'ambito delle comunità ideali di appartenenza.

La **stima di sé**, come ogni altra competenza affettiva e sociale, si costruisce gradualmente e in rapporto a ciascuno degli ambiti di riferimento, accompagnando lo sviluppo del concetto di sé e progressivamente integrandolo. Il concetto di sé<sup>4</sup> comincia a svilupparsi nel primo anno di vita, da quando il neonato intuisce (e più tardi concettualizza) che esiste un "io" separato da altre entità, personali e impersonali. Il neonato trascurato comincia a elaborare una bassa stima di sé e il neonato accudito con affetto comincia a elaborare un'alta stima di sé. Il corso della vita potrà apportare tanti cambiamenti, ma è da così lontano che si parte. Quando il bambino andrà a scuola e comincerà a sviluppare un sé-alunno avrà una base di partenza diversa a seconda del modo in cui è stato trattato in famiglia, ma comincerà a costruire una stima di sé come alunno che si basa *anche* sull'atteggiamento che hanno verso di lui gli educatori e i compagni. Se questi atteggiamenti sono in linea con quelli dei genitori, la stima di sé aumenterà se era positiva o diminuirà se era negativa. Se gli atteggiamenti di educatori e compagni sono diversi da quelli della famiglia, può esserci un conflitto con vari esiti: alcune persone cercano con forza una sintesi, altre accettano di avere due distinti sé con stime di sé

<sup>4</sup> Il concetto di Sé è stato elaborato nell'ambito della psicologia sociale (Arcuri e Maass, 1995; Palmonari, Cavazza e Rubini, 2002 e Hargreaves, 1976, in riferimento ad applicazioni scolastiche). Qui ci occupiamo solo di aspetti applicativi essenziali.

diversamente caratterizzate. Tutti conosciamo persone che si considerano bravi professionisti e genitori mediocri, o signore che si considerano brave madri di famiglia ma preferiscono non parlare di sé come lavoratrici. La resilienza delle persone migliora quando la buona stima di sé in un ambito viene utilizzata come elemento di forza per risolvere un problema in un altro ambito.

Le fonti del concetto di sé su cui un educatore o uno psicologo possono lavorare per aiutare una persona a migliorare la propria autostima sono numerose. La più accessibile per i docenti è:

- **l'autoefficacia percepita** riguardo ai risultati scolastici, incluse le attività sportive, ricreative o pro-sociali svolte in ambito scolastico.

L'autoefficacia percepita riguardo al profitto scolastico è un aspetto della stima di sé che ha un rapporto *non lineare* con la competenza misurata da altri: come si è già detto, per gli allievi "bravi" l'autoefficacia percepita corrisponde realisticamente al profitto misurato mediante test o voti scolastici, mentre per gli allievi in difficoltà, di solito, le misure "esterne" del profitto evidenziano risultati meno brillanti di quelli dichiarati nelle autovalutazioni. L'insegnante quindi deve progettare interventi che da un lato migliorino il realismo dell'autovalutazione e dall'altro migliorino l'autostima degli alunni. Questo compito, apparentemente impossibile, può essere affrontato con successo nell'ambito della valutazione formativa.

Nella **valutazione formativa** il "successo" viene misurato in riferimento alla situazione di partenza e agli obiettivi, che possono essere anche individuali, e non in riferimento a quel che altri hanno conseguito. Implicitamente o esplicitamente, l'attenzione viene posta su quali sono stati i fattori e le dinamiche del successo o insuccesso e sul modo di imparare dai propri errori: se l'errore è visto e utilizzato come risorsa (L. Boncori, 1980), viene meno la spinta a mentire a se stessi, autovalutandosi in modo poco realistico. E' bravo chi impara dai propri errori e raggiunge i *suoi* obiettivi: quindi l'autostima può migliorare anche se i progressi sono piccoli.

La valutazione formativa non sostituisce né la valutazione sociale formale (i "voti"), che continua ad avvenire con le sue cadenze periodiche, né le valutazioni oggettive nell'ambito di ricerche o di confronti nazionali e internazionali. A differenza di quelle, la valutazione formativa è continua ed è "fatta di interventi rapidi, multiformi, con retroazione immediata, spesso informale, concernente prestazioni e momenti ridotti, fatta con cenni, tono di voce, una parola, un gesto di consenso o di dissenso" (Calonghi, 1990, p. 773).

Nell'ambito del contrasto alla dispersione scolastica (primo anno della scuola secondaria di 2° grado) sono stati utilizzati con successo in molte scuole i suggerimenti (Messana, 2011; Messana, 1999, 2007) qui sintetizzati<sup>5</sup>.

- **Evitare valutazioni generiche**, ma "essere specifici sulle conoscenze e sulle abilità che un allievo mostra di aver acquisito, sulle operazioni corrette che ha fatto, sui suoi punti di forza (capacità) e, in caso di difficoltà, su come concretamente rimediare ai problemi incontrati. In questa linea, risulta prezioso ragionare sugli errori commessi al fine di trarne delle indicazioni utili a procedere nell'apprendimento."
- **"Considerare tutti gli elementi della prestazione dell'allievo, invece di evidenziare solo gli errori commessi**, il materiale non appreso, dando per scontato che l'allievo comprenda che ciò di cui l'insegnante non ha parlato vuol dire che è andato bene."
- **"Partire dai progressi compiuti dall'allievo**, dalle cose buone, per poi evidenziare quello che resta da fare per raggiungere gli obiettivi prefissati."
- Verificare, in caso di dubbi, **se l'allievo ha compreso bene la valutazione ricevuta**, "chiarire eventuali fraintendimenti e dare all'allievo ulteriori informazioni che lo guidino ad un'autovalutazione realistica e incoraggiante rispetto alle prestazioni future."
- **Evidenziare le cause di un dato risultato** in modo chiaro ed esplicito, invitando anche l'allievo ad esprimere un parere in merito. Gli alunni che non sanno spiegarsi i risultati ottenuti mancano di strumenti che li aiutino a ripetere il proprio successo o a evitare un altro fallimento.
- Invitare l'allievo a **identificare cause modificabili e sotto il suo controllo** (ad es.: impegno profuso, strategia adottata), riconoscendo così la propria responsabilità. Questo è importante soprattutto in caso di rendimento negativo, per prevenire il senso di inadeguatezza e l'abbassamento delle aspettative di successo, ma "è utile anche nel caso di rendimenti positivi, sia perché sostiene la fiducia di poter mantenere i buoni risultati ottenuti e sia perché un successo non sempre comporta necessariamente degli effetti positivi, soprattutto per gli studenti che si considerano incapaci, in quanto potrebbe essere da questi svalutato".
- **Contestualizzare l'insuccesso invece di generalizzarlo**, distinguendo gli obiettivi raggiunti da quelli che vanno ancora perseguiti e individuando le risorse di cui gli allievi dispongono per affrontare in futuro quel tipo di compito in modo più efficace; questa elaborazione costruttiva dell'insuccesso è particolarmente utile con gli allievi che, dopo un risultato negativo, tendono a desistere piuttosto che a persistere nell'impegno.

---

<sup>5</sup> Il CD allegato alla pubblicazione (Provincia di Roma, Assessorato alle Politiche della Scuola, 2011a) contiene anche una griglia di supporto alla realizzazione della valutazione formativa in funzione dello sviluppo dell'autostima, dell'autoregolazione nell'apprendimento e dell'attivazione di strategie metacognitive efficaci.

- **Privilegiare una valutazione del rendimento personalizzata piuttosto che comparativa**, valutando il raggiungimento dell'obiettivo prestabilito.
- **Accompagnare la valutazione sull'attività svolta con la proposta della meta successiva** da raggiungere a breve termine e, se possibile, far partecipare direttamente gli alunni alla scelta della meta da perseguire.
- **Evitare di lodare un allievo per la semplice ragione di aver fatto qualcosa**, a prescindere dal livello raggiunto. "Tale atteggiamento viene spesso adottato da alcuni insegnanti soprattutto con gli allievi che hanno difficoltà, nella speranza che serva ad incoraggiarli. Sebbene all'inizio ciò possa verificarsi, questo comportamento, se ripetuto, può essere interpretato come sfiducia nelle loro possibilità e svalutazione anche nei confronti della loro cultura di provenienza, nel caso appartenessero ad una minoranza etnica o culturale. E' preferibile, pertanto, legare sempre la ricompensa ad un progresso, seppur minimo, mostrato dall'allunno in modo che questi abbia l'informazione chiara di quali competenze sta acquisendo e su quali capacità può contare, ed inoltre colga nei suoi confronti delle aspettative di sviluppo."
- Più in generale, **fare attenzione a non farsi, involontariamente, "mediatori di modelli culturali e stereotipi** in base ai quali ci si aspetta più da alcuni allievi e meno da altri. A volte, inconsapevolmente, un insegnante usa frasi del tipo "E' normale che tu abbia difficoltà in questa materia ... E' già tanto, come donna, quello che riesci a fare in matematica" e così può instillare negli allievi il dubbio sulle loro potenzialità di sviluppo, e seppur involontariamente, convincerli di essere incapaci."
- "Dare agli alunni **valutazioni frequenti e immediate** su come stanno procedendo nell'apprendimento, in modo tale che essi possano avere il senso delle competenze acquisite e informazioni utili a orientare il proprio lavoro. Questo contribuisce a sottolineare la valenza informativa della valutazione, e permette di contrastare la tendenza degli allievi di vedere nella valutazione una forma di controllo, a cui cercare con vari stratagemmi di sottrarsi."
- "**Esplicitare i criteri con cui si valuta l'apprendimento**, per favorire l'autovalutazione e far sì che la valutazione diventi per gli allievi più intelligibile."
- "Cogliere l'occasione per **far notare agli allievi il valore e l'utilità concreta di quello che hanno appreso** ed anche di quello che ancora non hanno acquisito."
- "**Promuovere una discussione sulla scuola, sull'apprendimento, sulla riuscita scolastica** per comprendere come tali aspetti si collochino nella scala di valori e di importanza degli allievi, ed eventualmente intervenire in modo rispettoso, sia con loro che con le rispettive famiglie, per favorire una revisione del loro quadro di riferimento valoriale."

### c) Sviluppo dell'identità sociale e prevenzione del disagio

L'autostima riguardante il rendimento scolastico e i correlati interventi di valutazione formativa sono di stretta competenza degli insegnanti e quindi è sembrato opportuno entrare nei dettagli operativi di questa componente. Altre fonti di autostima molto importanti nel corso dell'età scolare (Burns, 1986), potenziali oggetti di intervento in ambito scolastico sono:

- immagine corporea: valutazione del sé fisico
- identità sessuale ("di genere")
- linguaggio: capacità di concettualizzare e verbalizzare su sé e sugli altri
- interpretazione di come si è visti da "altri importanti"
- elaborazione di una posizione personale riguardo a norme e valori.

Gli aspetti qui sopra menzionati riguardano componenti dello sviluppo personale che nella fascia d'età 11-20 attraversano cambiamenti molto importanti e critici per la maggior parte dei ragazzi. L'immagine corporea cambia passando da un aspetto fanciullesco a un aspetto adulto e caratterizzandosi rispetto al genere, il linguaggio sviluppa la capacità di esprimere articolatamente non solo l'esteriorità delle cose, ma anche l'interiorità propria e altrui ("capacità referenziale"), con la mediazione dell'empatia, che pure si sviluppa rapidamente in questa fascia di età. Si acquista una capacità sempre maggiore di interpretare articolatamente l'opinione che gli altri hanno di noi. Si diventa capaci di conoscere e concettualizzare le norme sociali e i valori della propria comunità di origine e di quelle a cui appartengono altre persone con cui, sempre più spesso, si viene a contatto. Tutti questi cambiamenti sono opportunità per cambiamenti nell'autostima e occasioni per lo sviluppo della resilienza.

Tutte le componenti dell'autostima sono strettamente interconnesse e contribuiscono nel loro insieme a formare l'autostima generale di una persona, che è la base della sua "sicurezza di sé", ma conviene considerarle separatamente nel predisporre interventi di supporto al sano ed equilibrato sviluppo del sé.

Nella misura in cui un educatore, un orientatore o un consigliere riescono a **diventare "altri importanti"** per i ragazzi di cui si occupano, un atteggiamento di valorizzazione dei loro aspetti fisici, del loro linguaggio, del loro comportamento con gli altri, è importante nella costruzione della stima di sé. L'atteggiamento positivo può peraltro essere anche critico, e indurre a distinguere i punti forti dai punti deboli. Si può dimostrare fiducia nelle possibilità di un ragazzo / una ragazza sottolineandone gli aspetti positivi e i progressi, quando ci sono.

Gli interventi su qualsiasi componente, comunque, vanno pianificati a priori tenendo presente quanto si è già detto riguardo alle componenti cognitive: ogni progetto dovrebbe partire dalla sensibilizzazione al problema e dalla definizione di obiettivi precisi e concordati, che consentano di articolare il progresso in piccole tappe. Gli psicologi hanno familiarità con procedure che partono da una "alleanza terapeutica" o da un "contratto terapeutico" e gli insegnanti con procedure che cominciano con la definizione di obiettivi concordati. Nulla vieta di mettere in comune spunti utili per costruire progetti più funzionanti. Per gli interventi che includono la prevenzione primaria o secondaria di psicopatologie – ad esempio quelli sull'immagine corporea, connessa con alcuni gravi disturbi del comportamento alimentare – è importante una stretta collaborazione fra i docenti e psicologi o psichiatri competenti nella diagnosi precoce e nei trattamenti del disturbo.

In questo volume non possiamo dare, per ragioni di spazio, elementi dettagliati per la progettazione di interventi in tutte le aree. Ci limitiamo quindi a qualche indicazione sui metodi che le ricerche hanno evidenziato come più efficienti, tenendo presente che l'obiettivo comune a tutti gli interventi è assecondare e facilitare uno sviluppo sano e finalizzato alla civile e pacifica convivenza.

Lo schema generale che proponiamo per tutte le applicazioni è quello seguito nei report operatori di Focus, coerentemente con il modello di orientamento a cui Focus si ispira (L. Boncori e G. Boncori, 2002):

- 1) sensibilizzare alla presenza di un problema
- 2) stimolare l'ampliamento dell'informazione
- 3) stimolare la capacità critica
- 4) acquisire dati correlati con il problema, per esempio raccogliendo informazioni sulle opinioni di "altri importanti", confrontandole e discutendole
- 5) cercare conferme e fare verifiche.

Si possono ricondurre a quest'ottica "neutra" – che proprio per questo ha maggior efficacia – anche molti interventi che istintivamente vengono gestiti in modo emotivo e personalistico. Ad esempio, l'uso da parte degli alunni di soprannomi o di epiteti che sottolineano difetti fisici (tipo "stecchino") o appartenenza a minoranze etniche ("zingaro") può essere inquadrato criticamente e fatto oggetto di discussioni sul problema degli stereotipi e sulle conseguenze dell'attribuzione di stereotipi.

Anche eventuali ipergeneralizzazioni che sfuggano all'insegnante (tutti possiamo sbagliare) - commenti su cattive prestazioni di uno studente del tipo "da te non mi potevo aspettare altro" o di buone prestazioni del tipo "lavoro molto buono, come al solito" - possono essere recuperate in chiave autocritica, commentando sia il fatto che tutti possono avere prestazioni variabili in funzione dell'impegno che dedicano, e magari anche il fatto che considerando le prestazioni degli studenti immutabili l'insegnante dà dell'incapace a se stesso. L'autocritica di un "altro importante" può essere un insegnamento più utile di comportamenti rigidi e assertivi, se poi è seguita da direttive efficaci.

Un'area divenuta sempre più importante per effetto della maggior mobilità geografica delle persone è quella riguardante le diverse tradizioni culturali e, di conseguenza, l'elaborazione di un sistema di norme e di valori personali da parte dei ragazzi deve affrontare anche il confronto con modelli diversi da quelli in cui si è nati e cresciuti. Focus contiene alcuni quesiti sulle tradizioni familiari, regionali e del proprio "popolo", chiedendo in forma generica se e quale è il proprio livello di adesione. Anche soltanto nell'ambito dell'insegnamento ordinario, gli insegnanti di italiano, storie, lingue straniere contemporanee, lingue classiche, religione, possono avviare confronti su temi specifici tra appartenenti a diverse culture, "autoctone" o no (anche all'interno dell'Italia coesistono molte culture diverse), cercando di favorire una visione razionale del pluralismo esistente, di far sviluppare il controllo di tendenze etnocentriche e di contenere la tendenza a ridurre un largo insieme di persone a stereotipi. E' possibile aiutare ragazzi e adolescenti a maturare una propria identità complessa, capace di mantenere alcuni valori della propria tradizione familiare e la consapevolezza che la propria storia è una ricchezza, mentre si aprono a realtà e valori diversi, che possono accrescere il loro patrimonio senza minacciare la loro autostima, anzi rinforzandola. Questa operazione richiede l'attivazione di processi complessi, fra l'ambito personale e quello sociale, e fa parte di quegli interventi che in riferimento allo sviluppo della resilienza sono stati chiamati "competenze nell'utilizzazione delle risorse del proprio ambiente". Ricerche compiute negli USA hanno evidenziato che l'orgoglio di appartenere al proprio gruppo etnico o culturale aiuta gli alunni che fanno parte di una minoranza ad affrontare gli ostacoli che incontrano nell'apprendimento e a resistere a molestie di tipo razzista (Shin et al., 2007).

Quando le scuole hanno un numero elevato di studenti appartenenti a culture minoritarie o a famiglie povere, è anche importante la collaborazione con altre strutture della comunità: centri ricreativi o associazioni che aiutino a far crescere i ragazzi con un senso di appartenenza a un gruppo sociale e li mettano a contatto con adulti o ragazzi più grandi impegnati socialmente e con un quadro di valori socialmente costruttivo (McPartland, 1994).

La maturazione dell'identità sociale, in particolare durante l'adolescenza, riguarda anche il problema dell'identità di genere, della maturazione di un ruolo sessuale e genitoriale, di un ruolo come lavoratore, come cittadino, come consumatore, come fruitore dei beni dell'universo, naturali o prodotti dalla tecnologia... In tutto questo, ognuno ha i propri ritmi, ma i ritmi dipendono anche dalle stimolazioni, e la scuola è una sede istituzionale privilegiata per dare a tutti molte stimolazioni che da altre fonti arrivano meno sistematicamente, meno disinteressatamente, in assenza di

mediatori. Riflettere sull'importanza e l'unicità di questa funzione dovrebbe anche essere un apporto utile per far aumentare autostima e resilienza negli insegnanti e negli operatori che li affiancano.