

A.C. SCARDICCHIO

HOPE THEORY E SUE CONNESSIONI CON LA PROMOZIONE DELLE COMPETENZE TRASVERSALI¹

1. ORIENTARE, ORIENTARSI: PARADIGMI DELL'AZIONE

Orientare è un compito per la vita. E, dunque, benché sembrerebbe che soltanto da pochi decenni esso sia stato riconosciuto come cruciale nelle pratiche pedagogiche scolastiche e professionali, orientare appartiene al più ancestrale dei processi: l'*evoluzione*, intesa come scambio e passaggio, da una generazione alla successiva, degli apprendimenti conquistati e di quelli ancora da conquistare.

Orientare implica la categoria del futuro. E, con essa, quella della speranza. Quest'ultima non romanticamente ed idealisticamente intesa, ma considerata per quello che è: spinta al possibile, fiducia nell'autodeterminazione, fede nel cambiamento quale unico dogmatismo pedagogico concesso, vera e propria *azione*.

Orientarsi è una postura epistemica che implica movimento: sollevare lo sguardo, scegliere una direzione e verso quella incamminarsi e procedere e non smettere di farlo anche quando essa appare meno chiara, offuscata dalle cadute o dagli ostacoli e, sopra ogni cosa, soverchiata dalla istigazione a fermarsi; orientarsi implica il conoscere la propria direzione e, soprattutto, il muoversi per raggiungerla: orientarsi è allora molto di più che scegliere un istituto di studi superiori o una facoltà universitaria o un lavoro. Ho conosciuto moltissimi che l'hanno fatto e l'hanno fatto bene, con *cognizione*. E che, pure, in itinere si sono dispersi. Tant'è che di "dispersione" parliamo a proposito di studi abbandonati. O, con un'espressione alquanto inclemente, di "mortalità studentesca", per misurare il fenomeno dei percorsi interrotti: talvolta perché scelti male, e dunque reversibili, ma tante altre volte perché considerati troppo ardui e dalle prove considerate "insormontabili". Senza speranza, appunto. Intesa, secondo l'acclamata *Hope Theory* di Snyder, come il *convincimento di avere sia la volontà che i mezzi per raggiungere i propri obiettivi*².

Nella sua formulazione anglosassone, la speranza è *pensiero che muove all'azione*, ovvero essa corrisponde ad una specifica modalità cognitiva: il pensiero "*goal-directed*", centrato sul raggiungimento degli obiettivi, attraverso il quale le persone utilizzano il "*pathways thinking*" (il ritenere di possedere le capacità per individuare gli itinerari di perseguimento degli obiettivi desiderati) e l' "*agency thinking*" (traducibile con: motivazione, volizione, agentività: l'intraprendere fattivamente quegli itinerari).³

In tal senso, allora, in relazione all'ambito complesso inerente la promozione delle competenze trasversali⁴ nei processi di orientamento, vorrei porre la riflessione su un aspetto della cosiddetta "mortalità

¹ Pubblicato in I. LOIODICE, a cura di, *Orientamenti*, Progedit, Bari, 2009

² Cfr. SNYDER C. R. , *The psychology of hope: you can get there from here*, Free Press, New York, 1994; SNYDER C.R., *Handbook of Hope: Theories, Measures, & Applications*, Academic Press, San Diego, CA. 2000a; SNYDER C.R. , *The past and possible futures of hope*, in " Journal of Social and Clinical Psychology", n. 1/2000; SNYDER, C. R., RAND, K. L. & SIGMON, D. R., *Hope theory. A member of the positive psychology family*, in SNYDER C. R. , LOPEZ S. J. , eds., *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, 2002

³ HAAS L. J., *Handbook of primary care psychology*, Oxford University Press, US, 2004, pag. 148

⁴ "Le competenze trasversali si definiscono tali in quanto consentono la trasferibilità di competenze da un ambito professionale ad un altro, proprio per la capacità che hanno di trasformare i saperi in comportamenti decisionali a seconda delle richieste dei diversi contesti nei quali il soggetto si trova ad agire. si tratta, quindi, di competenze comunicative, diagnostiche, di problem solving che consentono, appunto, al soggetto un ampio margine di utilizzabilità di dette competenze in ambiti di attività differenti.", LOIODICE I, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 101-102. Copiosa la letteratura in merito; ci limitiamo a segnalare il primo più importante studio italiano in merito: DI FRANCESCO G., *Competenze trasversali e competenze organizzative: le abilità di base per il lavoro che cambia*, Isfol, Franco Angeli, Milano, 1994.

studentesca”, ossia su una *metaincompetenza*⁵ che sembrerebbe precedere ed innescare gli abbandoni degli studi universitari che ormai caratterizzano la popolazione giovanile italiana sempre più disorientata non soltanto in ingresso rispetto all'Università ma anche e soprattutto in itinere.

Considerando che i programmi di insegnamento – ed i docenti – non sono significativamente mutati rispetto ad un ventennio fa e che, anzi, si sono moltiplicate rispetto al passato sia le offerte istituzionali di sostegno tutoriale gli studenti sia le cure di ogni disciplina, umanistica e scientifica, alla didattica, ci sembra di poter abbozzare una prima ipotesi di lettura che ci conduca a considerare quanto il gap discriminante non sia dato da difficoltà relative ai *subjects* disciplinari, ossia relativo a difficoltà *strutturali, estrinseche, oggettive*, riferite alle singole discipline di qualsivoglia facoltà, ma sembri piuttosto risiedere nelle difficoltà *soggettive* a gestire le stesse⁶. Mi riferisco, insomma, ad una debolezza relativa alle strategie di *“coping”* individuale, alle competenze personali di “fronteggiamento” delle difficoltà, ovvero: l'insieme delle *“risposte (pensieri, sentimenti, azioni) che un individuo utilizza per far fronte alle situazioni problematiche”*⁷. Ne consegue che l'elemento discriminante tra uno studente che riesce a raggiungere l'obiettivo prefissosi al momento dell'immatricolazione ed uno studente che rinuncia allo stesso non è dato dal possedere o meno talune competenze ed abilità intellettive: esso è da rinvenirsi, primariamente, in quelle che già da tempo ormai il mondo del lavoro riconosce, nei processi di selezione del personale più avanzati, come quelle abilità, cognitive ed emotive, relative alle proprie *strategie di gestione del compito*. Compito che, evidentemente, oltre a competenze relative ad adeguati prerequisiti di carattere cognitivo, ne esige anche altre, di natura sistemica, riferite ad una più complessa *mappa* delle cosiddette *“competenze soft”*, *cruciali* nella carriera accademica, come in quella professionale poi, così come nell'intero ciclo di vita di ogni persona.

La loro valenza sistemica, ossia significativa per la vita intera, non soltanto in un contesto, quale quello universitario, fa sì che si possa riconoscerle, con l'OMS, vere e proprie *“life skills”*, abilità per la vita⁸: cruciali finanche nei processi di promozione e mantenimento della salute fisica non solo professionale.

Tra esse intendiamo innanzitutto sottolineare la crucialità di una in particolare: l' *“autoefficacia”*⁹. Con l'espressione *“self-efficacy”*, Bandura ha inteso riferirsi alle *“credenze”* che ogni persona nutre a proposito della propria possibilità di esercitare un controllo sugli eventi della propria vita: si tratta di un costrutto fondamentale occupandosi di orientamento, soprattutto perché è ormai indiscussa la correlazione esistente tra le credenze di autoefficacia ed il successo sia scolastico che professionale. Bandura, infatti, sostiene che alla credenza di autoefficacia corrisponda la fiducia nella propria capacità di automotivarsi, di trovare le

⁵ Con l'espressione *“metacompetenza”* si identifica la *“capacità di riflettere consapevolmente sugli stessi processi cognitivi che determinano lo status di “soggetto competente”. (...) La comprensione di ciò che si fa - di come lo si organizza prima ancora di effettuarlo e durante la sua esecuzione - è fondamentale per un controllo consapevole delle azioni che si svolgono all'interno dei differenti contesti.”*, LOIODICE I, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 97

⁶ Cfr. CHUNG-PARK A., *Achievement motivation: from the perspective of learned hopelessness*, in “Chinese University Education Journal”, n.1/1995, pp. 83-92 .

⁷ FRYDENBERG E., *Far fronte alle difficoltà. Strategie di coping negli adolescenti*, Giunti, Firenze, 2000, pag. 33

⁸ Cfr. MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., TANNINI M., *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erikson, Trento, 2004; BERTINI M., BRAIBANTI P., GAGLIARDI M. P., *I programmi di “Life Skills Education” nel quadro della moderna psicologia della salute*, Rivista Psicologia della salute, 1999, n.2; BERTINI M., BRAIBANTI P., GAGLIARDI M.P. , a cura di, *La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola: il modello Skills for life 11-14 anni*, Franco Angeli, Milano, 2004; Botvin G. J., Griffin K. W., *Life Skills Training: Empirical Findings and Future Directions*, in “The Journal of Primary Prevention”, n. 2/2004.

⁹ Cfr. BANDURA A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*, in “Psychological Review”, n. 84/1977, pp.191-215; BANDURA, A. SCHUNK, D. H., *Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation*, in “Journal of Personality and Social Psychology”, n.41/1981,, pp. 586-598; BANDURA, A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice- Hall, N.J., 1986; BANDURA A., WOOD R.E., *Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making*, in “Journal of Personality and Social Psychology”, n.56/1989, pp. 805-814; BANDURA, A., *Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism*, in SCHWARZER, R., a cura di, *Self-efficacy: Thought control of action*, Hemisphere, Washington, DC, 1992; BANDURA, A., *Self-efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995a

strategie cognitive e di eseguire le azioni necessarie per raggiungere l'obiettivo della realizzazione di un compito.¹⁰

Pensiamo, nella vita universitaria, all'esperienza di una bocciatura od alla difficoltà nel riuscire a studiare una specifica disciplina, magari semplicemente per un problema relativo alla metodologia di studio: si tratta di situazioni problematiche diffuse, non assolutamente "patologiche", che, però, in taluni casi vengono percepite come insormontabili da studenti la cui percezione di autoefficacia è sottostimata, in confronto al presunto potere delle cause esogene ("il professore"; "la disciplina"; "il programma"; "quel libro di testo"). Molte carriere – sia scolastiche che professionali –, persino quelle più brillanti, infatti, a volte vengono interrotte o abbassano notevolmente il proprio livello di successo perseguibile per via di un problema interpretato come "senza soluzione": laddove l'attribuzione di *irrisolvibilità* non dipende tanto dalle reali circostanze esterne quanto, piuttosto, da uno squilibrio nella percezione della relazione individuo-ambiente, per cui il soggetto ritiene di "*non potercela fare*" o, meglio, di "*non poter far nulla*" per cambiare quello che ritiene l'esito già predefinito: una rappresentazione che genera una profezia che si tramuta in realtà.¹¹

Le ricerche sulla *self-efficacy*¹² hanno difatti, inequivocabilmente dimostrato che le convinzioni di efficacia sono sì influenzate dall'acquisizione di abilità ma non sono un puro e semplice riflesso di esse: studenti che mostrano uno sviluppo della competenza cognitiva della stessa entità differiscono però, nelle loro prestazioni intellettive a seconda della forza del loro senso di efficacia. "*E' proprio in presenza di queste situazioni viene messa alla prova la nostra autoefficacia: non lasciarsi inibire dalla presenza di ostacoli, riflettere sulle cause delle difficoltà e sulle possibili soluzioni, evitare la tentazione di lasciar perdere o di abbandonare l'impresa sono caratteristiche di quelle persone che potremmo descrivere come realisticamente fiduciosi di sé*".

Uno studente *realisticamente fiducioso di sé* dunque, non è colui che sovrastima o sottostima le sue capacità, né colui che non incorre mai in difficoltà od ostacoli insormontabili: è, piuttosto, chi, di fronte ad un problema, ad uno sbaglio, ad una situazione in cui non raggiunge l'obiettivo prefissatosi, sa attivare processi di autoregolazione sia cognitivi che affettivi.

La sfida pedagogica è nel raggiungimento di quella competenza che l'epistemologia di von Foerster ci ha indicato come quella cruciale per la vita stessa: il considerare le perturbazioni e gli errori non come limite ma come possibilità, come anzi, l'unica vera fonte di apprendimento, di evoluzione: la competenza del trasformare i *vincoli* in *possibilità*.¹³

Altrimenti i vincoli, ineludibili, produrranno costante il disorientamento. E la postura contraria a quella propria dell'orientarsi: *fermarsi*.

2.DISORIENTARSI: UNA RICERCA SULL'INIBIZIONE ALL'AZIONE

Perché ci si ferma pur avendo una direzione chiara? perché si resta fermi quando muoversi consentirebbe il superamento di un ostacolo? E perché mai un ostacolo appare insormontabile quando esso potrebbe non esserlo? Perché la categoria del possibile si lascia sovrastare da quella della necessità?

Una risposta significativa viene da un celebre esperimento, ormai trentennale, eppure non ancora sufficientemente incarnato nelle prassi pedagogiche e didattiche italiane, come, invece, in quelle americane: Martin Seligman nel suo laboratorio di psicologia stava sottoponendo alcuni cani ai suoi esperimenti di ispirazione comportamentista, in quel momento convinto assertore dunque, che "ciò che si vede" (il

¹⁰ Cfr. BANDURA A., a cura di, *Il senso di auto-efficacia. Aspettative e azione*, Erickson, Trento, 1996; ID., *Auto-efficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.

¹¹ Cfr.: WATZLAWICK P., *Change*, Astrolabio, Roma, 1974; ID., *La realtà della realtà*, Astrolabio, Milano, 1976; ID., a cura di, *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano, 1988; ID., *Il linguaggio del cambiamento*, Feltrinelli, Milano, 1986; ID., *Istruzioni per renderci infelici*, Feltrinelli, Milano, 1997.

¹² Cfr. ZIMMERMAN B., *Program in Educational Psychology*, The City University of New York, New York, NY, USA.

¹³ Cfr. CERUTI M., *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano, 1986

comportamento osservabile, appunto) fosse il fattore rilevante per determinare- e dunque comprendere - le azioni di uomini così come di animali.

Il protocollo di ricerca prevedeva la somministrazione di una scossa elettrica all'animale il quale, portato *naturalmente a muoversi* per sottrarsi al dolore, velocemente apprendeva che c'era una parte della stanza dove egli poteva rifugiarsi poiché, in quella, la scossa non giungeva (come da volontà degli sperimentatori).

Nella II parte dell'esperimento al cane veniva impedito di sottrarsi in qualsiasi modo alla scossa elettrica: veniva innalzato un ostacolo che gli impediva assolutamente il raggiungimento della zona franca della stanza. Accadeva dunque che l'animale, dopo aver, *muovendosi*, provato più volte a fronteggiare l'ostacolo per sottrarsi al dolore, finiva col decidere di *fermarsi*. Somministrata la scossa, ormai restava fermo. Aveva "ragionevolmente" appreso che ogni suo tentativo di azione era inutile per mutare la situazione e che non aveva nessun effetto per ridurre il problema che, dunque, poteva soltanto passivamente subire.

Fin qui, in fondo, non era ancora accaduto nulla che contraddicesse la visione comportamentista, giacché quell'apprendimento sembrava l'esito (programmato) di una causa chiara definita e, soprattutto, tangibile e pertanto osservabile.

Fu quel che accadde dopo a stupire i ricercatori ed a mutare il paradigma di Seligman: nella III parte dell'esperimento, il cane veniva nuovamente reso libero di *muoversi*; non c'era più alcun ostacolo alle sue possibilità e capacità di sottrarsi, *muovendosi*, alle scosse elettriche. Aveva di nuovo il potere e le condizioni e la possibilità di mutare la sua situazione, per eliminare il problema.

Eppure né il primo né gli altri con cui l'esperimento fu ripetuto ripresero sì facilmente a muoversi: restavano *fermi*. Avevano appreso – cioè strutturata, resa permanente e pervasiva - la loro percezione di *impotenza*. Avevano appreso di non possedere alcun peso nel determinare la propria condizione. Benché, di fatto, nessuna condizione esterna – tangibile, osservabile - fosse più *oggettivamente* ad essi avversa.

Quell'impedimento, inizialmente *esteriore*, era divenuto *interiore*.

E dunque, "qualcosa che non si vedeva" incideva sul comportamento : degli animali, così come degli uomini.

M. Seligman definì così il suo costrutto di "impotenza appresa": "la reazione di rinuncia, la risposta di abbandono che segue al credere che qualsiasi cosa tu possa fare non è importante" ¹⁴ e dunque, come quello "stato psicologico in cui niente che decidi di fare ha un effetto su ciò che ti accade". ¹⁵

Le sue ricerche si sono rivelate poi notevolmente fertili nelle loro molteplici applicazioni nella psicologia dell'apprendimento, del lavoro e della salute¹⁶.

E, soprattutto, si tratta di un costrutto che, benché spesso si riconosca solo nella sua forma patologica, quella propria delle personalità affette da depressione, in realtà è notevolmente vicino alla quotidianità ed alla normalità di tanto cinismo e fatalismo che contraddistingue giovani e giovanissimi che, nel rappresentarsi il proprio passato, il proprio presente ed il proprio futuro, non solo scolastico e professionale ma finanche personale, giungono alla conclusione che: "tanto non dipende da me".

Ovvero: dal punto di vista psicologico, tale impotenza a *rappresentarsi* soggetti del proprio futuro – dalla quale deriva immediatamente la incapacità a *progettarsi* – è da ricondursi ad uno preciso "stile esplicativo" ossia la modalità con cui le persone tendono a spiegarsi gli eventi, non a caso ma sempre secondo un personale e proprio "stile di attribuzione": la particolare modalità di interpretazione soggettiva delle cause degli eventi caratterizzata da una bassa percezione di autodeterminazione (*locus of control interno*) e da una alta percezione di eterodeterminazione (*locus of control esterno*).

¹⁴ SELIGMAN M., *Imparare l'ottimismo*, Giunti, Firenze, 1997, pag. 8

¹⁵ SELIGMAN M., *op.cit.*, pag. 19

¹⁶ Si veda la bibliografia, soprattutto internazionale, indicata alla fine del volume.

Nello specifico, l'analisi compiuta da Seligman ha identificato tre variabili chiave che identificano lo stile attributivo rispetto alla percezione di *autocontrollo* o *eterocontrollo*, tali da poter essere se predittivi del successo e dell'insuccesso scolastico, professionale e persino in termini di salute e malattia: *universalità*, *stabilità* e *personalizzazione*. Per illustrarle, consideriamo, per esempio, l'avvenimento della bocciatura di un esame all'università: una analisi composita esige che si osservino e valutino tutte le dimensioni accorse per determinare quel preciso esito, considerandone la loro specificità ed il loro precipuo contesto per cui, per esempio, posso riconoscere di non aver studiato abbastanza oppure che quella domanda in particolare era effettivamente, per me molto ostica rispetto ad altre, oppure posso valutare come anche altri fattori abbiano influito sulla mia performance (*"sono stato l'ultimo ad essere interrogato ed ero molto stanco"*; *"questa volta ero molto agitato"*; *"stamattina ero distratto da altre preoccupazioni"*; oppure: *"ho particolari difficoltà con quella materia"* oppure, più classicamente, *"oggi il prof.re era più severo del solito"*): quali che esse siano, in una relazione sana con la realtà l'analisi delle cause di un evento implica che le consideriamo sempre come relative a quella particolare circostanza. Uno stile attributivo *impotente*, invece, si caratterizza per attribuzioni, al cospetto di fallimenti ed eventi negativi, di tipo *universale* (*"non sono capace"*, *"non sono portato"*), *permanenti* e *pervasivi* (*"non lo supererò mai quest'esame"* o, persino *"non supererò mai un esame"*) e, soprattutto, *personalizzate* (*"è colpa mia"*). Di contro, gli eventi positivi ed i successi vengono invece spiegati con attribuzioni *specifiche*, *temporanee* e *contestualizzate* e, soprattutto, *dipendenti da fattori esterni* (fortuna, caso, bontà degli altri, facilità del compito, ecc.).

Lungo un molto sfumato continuum ai cui poli troviamo la percezione di *"onnipotenza"* e la percezione di *"impotenza"*, possiamo, in termini fenomenologici, allora identificare la prima come un *"eccesso di io"* e la seconda come un *"eccesso di mondo"*¹⁷ nella relazione del soggetto con la realtà che lo circonda, per cui, nell'analisi di Seligman prima e poi dei centinaia di studi che ai suoi si sono ispirati, è possibile identificare lo stile attributivo *non orientato al "successo"*¹⁸, perché orientato al non fronteggiamento della realtà ma alla fuga da essa, come così caratterizzato:

- considera gli eventi negativi permanenti e pervasivi
- considera gli eventi positivi non permanenti e non pervasivi
- personalizza soprattutto le cause degli eventi negativi

Lo stile attributivo *orientato* invece al *"successo"*¹⁹, ossia caratterizzato dalla percezione di direttività rispetto agli eventi della propria vita, è altresì identificato:

- considera gli eventi negativi non permanenti e non pervasivi
- considera gli eventi positivi permanenti e pervasivi
- personalizza soprattutto le cause degli eventi positivi

Ossia: viene identificato come stile attributivo non orientato al successo lo stile che non si riconosce un locus of control *interno* (percezione di autodeterminazione) se non rispetto ai fallimenti che, dunque, considera norma e prassi e pertanto, aspettandoli, se li aspetta prima ancora che essi accadano, ponendo in tale modo le effettive condizioni perché essi si verificino e la sua percezione di impotenza sia confermata: da esso deriva infatti, che la percezione di sé nella realtà si caratterizzi come *"epifenomenica"*, eterodiretta, de-

¹⁷ Cfr. BERTOLINI P., *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze, 1983

¹⁸ I dati relativi allo stile attributivo non orientato all' "insuccesso" corrispondono allo stile attributivo *"pessimistico"* così come elaborato da M. Seligman. Egli con tale aggettivo caratterizza le personalità con gravi difficoltà ad affrontare le avversità quotidiane, e quindi, tendente soprattutto alla staticità ed alla fuga piuttosto che alla progettazione.

¹⁹ I dati relativi allo stile attributivo orientato al "successo" corrispondono allo stile attributivo *"ottimistico"* così come elaborato da M. Seligman. L'Autore con tale aggettivo caratterizza le personalità in grado di fronteggiare le avversità quotidiane tali da consentire la capacità di investire nel futuro.

terminata, e, dunque, impossibilitata a “concepire” l’autodirezione come percorso scolastico e professionale possibile: la carriera scolastica prima e quella lavorativa dopo, è qualcosa “che accade”, la cui evoluzione non si sceglie ma dipende da fattori esterni ritenuti “incontrollabili”.

Il peso preponderante dello stile attributivo nel definire la natura della relazione di ogni soggetto con la realtà è un’evidenza biologica che gli studi costruttivisti²⁰ hanno contribuito a meglio identificare: non esiste una realtà definibile oggettivamente come tale poiché essa non si dà mai se non nella relazione con il soggetto che la percepisce. Pertanto, al contrario di quanto sostenuto da una visione deterministica che segue la logica causa-effetto, non sono i successi o i fallimenti *in sé* a far aumentare o diminuire la percezione di *self-efficacy* – e dunque a promuovere ulteriori successi oppure ulteriori fallimenti - ma *l’attribuzione di controllo* degli stessi che ogni soggetto compie.

Comprendiamo bene, dunque, come sia un tale stile attributivo a generare incompetenze progettuali proprio nella misura in cui il soggetto non si riconosce – non si attribuisce – la capacità di decidere il corso degli eventi della sua storia e, pertanto, amplifica notevolmente la percezione delle possibilità di “sbagliare” o, peggio, “fallire”.

E però, anche alla luce della specificità di tale variabili che ci è possibile comprendere l’umano paradosso per cui esistono soggetti che, pur dinanzi a grandi avversità – professionali come personali -, riescono sempre a ricominciare e a non arrendersi – poiché *interpretano* gli eventi negativi come situazionali e specifici, quindi *temporanei e contestualizzati* - e soggetti che invece, soccombono di fronte al più piccolo problema – poiché lo *interpretano* come eterno ed universale, quindi *permanente e pervasivo* -.

Tale consapevolezza risale già agli studi di Weiner che, già alla fine degli anni Sessanta, dimostrò come il successo professionale non sia “l’effetto dell’estinzione del rinforzo parziale”, ovvero non sono le “esperienze” di successo a “causare” poi, la capacità di avere successo nel futuro: poiché *l’esperienza in sé non esiste*. Esiste *l’interpretazione dell’esperienza*: per cui sono le “interpretazioni delle esperienze” avvenute alla luce della propria “*Epistemologia Personale*”²¹ a (auto)promuovere o (auto)inibire la capacità umana di incidere sulla realtà e, dunque, sul proprio futuro, oltre che sul proprio presente.

In definitiva, quindi, gli studi di psicologia cognitiva prima e del costruttivismo poi, hanno permesso di comprendere come e quanto il comportamento umano non dipenda *sic et simpliciter* dagli stimoli dell’ambiente esterno, ma, piuttosto, dalle attribuzioni del suo “ambiente interno”: anche il successo scolastico e professionale allora, così come il fallimento, è, prima di tutto, una questione “rappresentazionale”, ossia centrata sullo studio delle rappresentazioni della *relazione Sé-Realtà*. E, pertanto, un impegno pedagogico in termini di orientamento implica l’assunzione di tale delicatissimo ambito di osservazione e formazione, evocando percorsi formativi orientati alla promozione della più “meta” delle competenze: una percezione di sé *realisticamente orientata*, ovvero: in grado di porsi rispetto al reale non in posizione di sudditanza o, al contrario d’arroganza, ma considerando la relazione come danza tra parti interagenti²².

3. DISORIENTATI: UNA RICERCA SUI GIOVANI DEL BACINO MELFESE

²⁰ Cfr. BANNISTER D., FRANELLA F., *L'uomo ricercatore. Introduzione alla teoria dei costrutti personali*, tr. it. Psycho, Firenze, 1986; BRUNER J., *La ricerca del significato*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1992; CERUTI M., *La danza che crea. Evoluzione ecognizione nell'epistemologia genetica*, Feltrinelli, Milano, 1989; KELLY G.A., *La psicologia dei costrutti personali*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2004; MATURANA H., VARELA F., *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*, tr. it., Marsilio, Venezia, 1985; VON FOERSTER H., *Sistemi che osservano*, tr. it. Astrolabio, Roma, 1987; VON GLASARSFELD E., *Un'introduzione al costruttivismo radicale*, in WATZLAWICK P., a cura di, *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1988

²¹ Cfr.: BATESON G. (1979), *Mind and Nature. A Necessary Unity*; tr. it. di G. Longo, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984

²² BATESON G., *op. cit.*, pag. 29

Benché si tratti ormai di una ricerca datata, poiché effettuata nel 2000, ritengo significativo riflettere sugli esiti di una ricerca-form-azione condotta in Basilicata nell'ambito del Programma Youthstart della Comunità Europea²³: si tratta di risultati ancora oggi rilevanti ai fini euristici e, soprattutto, degni di nota ed interrogazione pedagogica.

L'obiettivo della ricerca era, in linea con le indicazioni europee, promuovere l'imprenditorialità nella gioventù lucana: si scelse un contesto territoriale molto particolare e talmente caratterizzato – come i risultati stessi dimostrarono – che è lecito ritenere che i dati emersi non siano assolutamente generalizzabili.

Ed, infatti, qui li riprendiamo non a tal fine ma solo in quanto pungolo per l'analisi e la progettazione, ritenendo che la peculiarità del giovane "disorientato" allora emerso fosse così nitida e chiara da risultare euristicamente quale exemplum in grado di facilitare analisi più ampie e riflessioni feconde anche in altri contesti.

La premessa che muoveva la ricerca, denominata "*Cincinnato*"²⁴, era la consapevolezza di un'evidenza economica e, insieme, culturale: la quasi totalità dei giovani lucani appartiene a famiglie proprietarie di terreni che, nella quasi totalità dei casi, vengono utilizzati soltanto come campi agricoli di "vecchia generazione", non riconoscendo l'immensa potenzialità economica che essi sarebbero in grado di sviluppare se considerati in prospettiva imprenditoriale e cooperativa, alla luce delle innovazioni tecnologiche e di mercato legate all'agricoltura ed al suo indotto più ampio. L'incontro fecondo tra Facoltà di Agraria e Facoltà di Scienze della formazione intendeva allora promuovere un duplice cambiamento: uno di ordine economico, promuovendo l'evoluzione verso una agricoltura più avanzata, tecnologicamente e culturalmente (per esempio, attraverso la creazione di imprese e cooperative, la realizzazione di nuove colture ma, anche, la valorizzazione culturale e turistica del territorio mediante la creazione di aziende agrituristiche) e l'altro di ordine squisitamente pedagogico: promuovere l'imprenditorialità intesa come ben più che una scelta solo professionale ma, anzi, proposta come vettore di emancipazione, autodeterminazione, valorizzazione delle risorse dei giovani di un territorio storicamente connotato come in fase embrionale e non ancora caratterizzato da una *adulità* professionale (fatto, purtroppo, ancora reale, nonostante i quasi 10 anni trascorsi), intesa come capacità di farsi carico del proprio progetto lavorativo, oltre la logica dell'assistenzialismo economico e ...psicologico.

Le azioni di progetto implicarono la realizzazione di laboratori autobiografici presso tutte le ultime classi degli Istituti Tecnici e Professionali del bacino melfese : i laboratori perseguivano un obiettivo di ricerca (raccolgere dati relativamente alle proiezioni dei giovani verso l'imprenditorialità e verso l'agricoltura) ed uno di formazione (offrire un setting nel quale promuovere le competenze trasversali riconosciute come fondamentali per l'assunzione del proprio progetto professionale e di vita).

In tal senso, possiamo dire che non di campione si trattò ma dell'intera popolazione dei diciassettenni-quasi diciottenni che si apprestavano a decidere cosa fare dopo il diploma di maturità. Tale loro collocazione "evolutiva" è fondamentale per comprendere e ridimensionare la forte caratterizzazione emotiva del "bisogno di orientamento" emerso: trattandosi infatti, di giovani alle soglie degli esami di maturità, era naturale che essi si trovassero in una fase "critica", di transizione e passaggio verso un'aspettativa sociale che improvvisamente li caricava di maggiori responsabilità catapultandoli, almeno anagraficamente, verso l' "età adulta", situazione resa ancor più impegnativa dalla realtà per cui chi non sceglie di iscriversi all'università associa al momento del conseguimento del diploma l'immediato ed automatico passaggio verso lo status del "disoccupato".

²³ La ricerca-form-azione ebbe come soggetti attuatori l'Irecoop della Basilicata, l'Università della Basilicata e l'Università di Bari; responsabile scientifico : prof. F. Contò.

²⁴ In omaggio a Lucio Quinzio Cincinnato, console e dittatore dell'Antica Roma (460 a.C.) che, dopo aver raggiunto onori e successi in battaglia, rinunciò alla vita pubblica ed alla carriera militare per dedicarsi ai lavori agricoli. Cfr. TITO LIVIO, *Ab Urbe condita libri*, Newton & Compton, Roma, 1975

Ma pur volendo con tale riflessione preliminare considerare quanto di fisiologico ci fosse in esso²⁵, non possiamo non riconoscere quanto quello emerso fu un *disorientamento* davvero particolare: se, difatti, esso è naturale in questa fase dello sviluppo psicologico e sociale – tanto da essere caratteristica propria della intera popolazione di giovani italiani, come autorevoli ricerche già avevano dimostrato²⁶ –, quello che emerse nei laboratori fu un *disorientamento* davvero singolare: esso non si configurava, infatti, come “momentanea” difficoltà di discernimento dovuta sia alla molteplicità dei percorsi professionali possibili sia ad una ancora imprecisa conoscenza di sé e del proprio territorio – così come riferisce il dato “classico” relativo ai contemporanei bisogni giovanili di orientamento –, ma evidenziava una fragilità decisionale, e quindi, progettuale, tale da apparire non come “fisiologica fase evolutiva” ma, anzi, tale da apparire come vero e proprio “*life style*”²⁷: *modalità strutturata di pensieri e conseguenti azioni*.

Nello specifico, fu proprio l’attivazione rappresentazionale attivata nei L.A.R.O.F. (Laboratori Autobiografici per l’Orientamento e la Formazione²⁸) ed i dati attraverso essi emersi a condurci verso le ricerche di M. Seligman in relazione ai vissuti di impotenza.

Riporto, come paradigmatici, alcuni passaggi significativi: ogni laboratorio si apriva con un cosiddetto gioco di riscaldamento, nel quale veniva chiesto ad ogni partecipante di presentarsi accompagnando il proprio nome con un solo aggettivo che esprimesse la propria autopercezione “*fra dieci anni*”: avendo implementato numerosissimi laboratori con altrettanti adolescenti, posso testimoniare che il trend prevede di solito che un 40% degli stessi non riesca a trovare quell’aggettivo. Ma in quei laboratori, qs eccezione era la norma: quasi l’80% dei partecipanti non riusciva a trovare alcuna parola per rappresentarsi nel futuro. Ed ogni volta, interrogati in merito a tale difficoltà, tutti esprimevano la stessa condizione: la propria impossibilità a decidere autonomamente del proprio futuro interpretandola non come “momentanea” ma come *permanente e pervasiva*: percepita insomma, quasi come “*costituzionalmente propria*”.

Una delle attività laboratoriali prevedeva che i ragazzi compilassero una “schedina” ispirata ludicamente a quella del Totocalcio: il “*Totovita*” è una attivazione nella quale si chiede di stendere una lista dei “successi” e dei “fallimenti” della propria storia di vita e di compiere per ognuno un’attribuzione di causalità: esterna (“1”), interna (“2”) o mista (“X”) - : la stragrande maggioranza di essi aveva compilato la scheda compiendo una attribuzione di causalità interna (“è dipeso da me”) rispetto ai fallimenti ed una di causalità esterna (“un colpo

²⁵ Cfr. ERICKSON E., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1980

²⁶ Cfr. CAVALLI A. DE LILLO A., a cura di, *Giovani oggi. Indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1984; IDD., a cura di, *Giovani anni '80. Secondo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1988; IDD., *Giovani anni '90. Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1992; BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A., a cura di, *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1997; CAVALLI A. DE LILLO A., a cura di, *Giovani del nuovo secolo. Quinto Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2002; COLUCCI F.P., STANGA R., *Atteggiamento verso il lavoro di giovani al termine della scuola secondaria superiore, negli anni '90: considerazioni empiriche*, in SCIALOJA P., a cura di, *Psicologia sociale delle organizzazioni*, Guida, Napoli, 1998; DIAMANTI I., a cura di, *La generazione invisibile*, Il Sole 24 ore, Milano, 1999; DONATI P., a cura di, *Giovani e generazioni*, Il Mulino, Bologna, 1996; Id., a cura di, *Secondo Rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, San Paolo, Milano, 1991; ID., a cura di, *Quarto Rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, San Paolo, Milano, 1995; ID., *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Bari, 1998; DONATI P., COLOZZI I., a cura di, *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Il Mulino, Bologna, 1997; GARELLI F., *La generazione della vita quotidiana*, Il Mulino Bologna., 1984; MELUCCI A., *L'invenzione del presente*, Il Mulino, Bologna, 1982; RAMELLA F., *Genitori e figli*, in DIAMANTI I., a cura di, op. cit.; DONATI P., RICOLFI L., SCABINI, E., a cura di, *La famiglia «lunga» del giovane adulto. Verso nuovi compiti evolutivi*, in “Studi interdisciplinari sulla famiglia”, n.7/1988; SCIOLLA L., *Senza padri né maestri. Inchiesta sugli orientamenti politici e culturali degli studenti*, De Donato, Bari, 1980; AA. VV., *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 1997, CAVALLI, A., GALLAND, O., a cura di, *Senza fretta di crescere. L'ingresso difficile nella vita adulta*, Liguori, Napoli, 1996.

²⁷ Cfr. W.H.O., *Lifestyles and their impact on health*, W.H.O. Regional Office for Europe, Technical discussion, Thirtythird session, Madrid, 1983

²⁸ SCARDICCHIO A. C., *I Laboratori Autobiografici per la Ricerca e la Formazione*, in ID., *Final Report Cincinnato*, pro manuscripto, Potenza-Bari, 2000.

di fortuna”, “era facile”) rispetto ai successi perseguiti, posizionandosi esattamente nel quadro delle attribuzioni causali tipiche dello stile attributivo caratterizzato da Seligman come “*impotente*”.

Apparve chiaro, dopo i primi incontri, che ciò che quei ragazzi additavano come il grosso limite nell’assunzione (ma anche solo nel *concepimento*) di un progetto professionale imprenditoriale era la “paura del fallimento”. E così, fu introdotta, nelle attività laboratoriali, una “*fantasia guidata*” nella quale essi potevano immaginare e raccontare come avrebbero vissuto “*una vita nella quale non sbagliare mai*”: la totalità degli studenti riferì di essere così felice, di sentirsi al sicuro, senza paure, senza nulla che potesse allora impedirgli di osare percorsi professionali arditi e che quella era proprio la vita che desiderava. In una sola classe, su decine, un solo studente riferì: “*io gioco a pallone e se smettessi di sbagliare, so che smetterei di allenarmi e questo non mi sembra una buona cosa*”. Da quella riflessione fu possibile partire per proporre una visione dell’errore e dello sbaglio come possibilità di apprendimento, come opportunità e non onta o evento insormontabile, senza possibilità di ripresa.

E così ogni volta, la riflessione sulle possibilità di progettare un futuro professionale che proponesse loro di valorizzare le risorse di se stessi e della loro terra ipotizzando progetti orientati all’imprenditoria, individuale e cooperativa, veniva costantemente avversata adducendo auto percezioni di incompetenza nella gestione dei rischi, degli imprevisti e delle difficoltà e, pertanto, ad essa veniva contrapposta una inappellabile risoluta ambizione al lavoro dipendente e “fisso”:

“Voglio fare l’operaio alla fiat di Melfi, come mio fratello ed i miei cugini. Certo, è sempre lo stesso lavoro. Ma non devi preoccuparti di nulla!” (R2m).

“Lavorare alla Fiat è il mio sogno perché così, stai sicuro che ogni mese hai lo stipendio !” (R11m).

“Io potrei pensare ad un lavoro indipendente solo se fossi sicura che tutto poi vada bene” (P4f).

“Certo, un lavoro indipendente sarebbe interessante ma..e se mi va male? Almeno come operaio non devo prendere decisioni ed il mio futuro non dipende da me!” (P18m).

L’aspirazione al lavoro dipendente non era il dato sorprendente: non è un dato nuovo per la realtà giovanile del Mezzogiorno, così come descritto da autorevoli ricerche, tanto che proprio al consolidamento di tali aspettative si attribuisce il dilatarsi dell’area della “*precarietà sostenibile*” poiché, come anche era emerso anche nei circle-time attivati nei L.A.R.O.F., “*paradossalmente, l’illusoria attesa di una “sistemazione definitiva” tende ad accrescere la sopportabilità sociale per attività irregolari e lavori precari*”²⁹, tanto da poter dire, come già Diamanti, che i giovani meridionali “*più che (oltre che) “disoccupati” risultano, piuttosto, “sottoccupati”*”³⁰.

Ma in quel contesto sembrava essere qualcosa di più: lì, infatti, l’elemento particolarmente significativo – non solo perché in controtendenza nazionale ma anche per la sua valenza psicopedagogica – era dato dal fatto che il lavoro non autonomo, dipendente, viene identificato non come alternativa di second’ordine (come dire, realtà alla quale adeguarsi in assenza d’altro) bensì come scelta “desiderabile”, di prim’ordine: “vocazionale”, persino.

Il dato sconvolgente era, quindi, che insieme alla autorappresentazione di impotenza professionale c’era anche la difficoltà di “rappresentarsi” in percorsi professionali autonomi poiché il lavoro fisso era vissuto non come “bisogno” ma come “desiderio” !

E ciò in contrasto con le caratteristiche di quella parte di popolazione giovanile italiana per cui, invece, il lavoro autonomo è un desiderio ed un’ambizione, specchio di creatività ed autodirezione: infatti, se è vero, come sottolinea Meldolesi³¹, che la aspirazione al lavoro fisso è una specifica caratteristica meridionale – che è da attribuirsi a storiche politiche del lavoro assistenziali – è vero anche che già alcune ricerche condotte agli

²⁹ ANASTASIA B., CORÒ G., *Lavori e non lavoro: la strada obliqua*, in DIAMANTI I., a cura di, *op. cit.*, pag.107

³⁰ DIAMANTI I., “*Invisibili per forza*”, in ID., a cura di, *op. cit.*, pag.21

³¹ MELDOLESI L., *Dalla parte del Sud*, Laterza, Bari, 1998

inizi degli anni Novanta, hanno rivelato che *“anche al Sud è in atto una crescita degli atteggiamenti che attribuiscono al lavoro un significato intrinseco: migliorare nel lavoro, autonomia nel lavoro, interesse per il lavoro, imparare cose nuove”* (Segatti, 1990) tanto che:

*“la crescita dei margini di incertezza e di relativa precarietà nella condizione del lavoro (...) può costituire per molti giovani anche un processo di scoperta, di acquisizione di competenze, di costruzione di relazioni, di formazione imprenditoriale. In altri termini, il passaggio occupazionale lungo un’area lavorativa “grigia” può rappresentare un’importante spinta all’autoorganizzazione in grado di formare risorse cognitive e relazionali strategiche per un’economia moderna”*³²

Quindi non era assolutamente lecito inferire che *“l’impotenza”* percepita fosse l’esito della precarietà, poiché, anzi, in alcuni contesti essa sappiamo divenire *“strategia di scoperta”* e persino spinta motivante alla esplorazione di percorsi professionali cosiddetti *atipici*.

Esisteva dunque una correlazione particolare, quella tra rappresentazione di *“impotenza”* e aspettativa al lavoro dipendente (era la prima a generare la seconda o viceversa?) che richiedeva maggiore approfondimento: c’era qualcos’altro che occorreva indagare per comprendere la genesi della scarsa attitudine all’imprenditorialità autoattribuitasi dalla quasi totalità dei giovani incontrati, molto più forte rispetto alla popolazione di uguale età di altri parti d’Italia e dello stesso mezzogiorno.

Ne deriva allora, che la natura di quel sì peculiare fenomeno invocava una analisi ancora più approfondita che, in corso d’opera, ristrutturò la progettazione dei laboratori.

Per compierla dunque, muovemmo dalla consapevolezza di matrice lewiniana, secondo cui la costruzione dell’identità è un processo *“ecologico”* ossia, eminentemente sociale.

Riprendiamo allora, le riflessioni di Ramella che nella sua analisi dei metodi di studio della e delle popolazioni giovanili, ribadisce quanto Lewin prima e Fabbri, Munari e Bruner poi hanno indicato quale fattore chiave per la comprensione della genesi delle rappresentazioni ossia l’imprescindibilità della *“cultura”*:

“La costruzione della loro identità sociale (si riferisce ai giovani – n.d.r.) infatti, può essere compresa appieno solo all’interno delle relazioni che li uniscono alle generazioni precedenti nei vari contesti territoriali.

*Questi ultimi mettono a disposizione in misura diversa non solo opportunità di lavoro, servizi, abitazioni, ma anche risorse legate alla memoria collettiva, al capitale culturale e sociale presente nella società locale. In breve, incorporano risorse e vincoli che funzionano da filtro nella costruzione dei progetti di vita individuali, allargando o restringendo le chances di autonomia dei più giovani. La transizione all’età adulta, dunque, si gioca tra scelte e necessità che si definiscono sia all’interno della famiglia che nel contesto sociale esterno a essa.”*³³

La *“la specificità “territoriale” della formazione dell’identità giovanile”* nel bacino melfese non poteva non essere rinvenuta in quelli che continuamente erano evocati nelle narrazioni dei giovani incontrati: gli stabilimenti dell’indotto Fiat di Melfi.

L’area industriale della Fiat a Melfi dunque, come *“locus symbolicus”*: molto di più che edificio ma *“fatto culturale”* nella misura in cui incide sulle rappresentazioni e sulla formazione dell’identità e funge da *“filtro nella costruzione dei progetti di vita individuali”* con l’esito verificato di restringere notevolmente, per riprendere ancora le parole di Ramella, *“le chances di autonomia dei più giovani”* o, meglio, le loro rappresentazioni delle stesse.

Ossia, una presenza fisica divenuta rappresentazione: *“permanentemente e pervasivamente”* come univoca chiave di interpretazione della realtà del mondo del lavoro³⁴.

³² ANASTASIA B., CORÒ G., *op. cit.*, pag. 101

³³ RAMELLA F., *op. cit.*, pagg. 72-73

³⁴ Quasi dieci anni dopo, nei primi mesi del 2009, anche quegli stabilimenti – considerati baluardo della certezza e della assenza di rischio - sono stati chiusi per settimane per via della sopravvenuta crisi economica globale.

L'insediamento industriale quindi, come presenza fisica visibile ma anche come presenza simbolica invisibile: parte integrante dell'immaginario collettivo del mondo lavorativo tanto da considerare il lavoro dipendente non come "possibilità" ma come "necessità": esito *culturalmente pre-concepito*.

Eppure ci rendevamo conto che la presenza fisica dello stabilimento industriale non basta, da sola, a diventare fatto culturale. Essa necessita di una mediazione forte che la interpreti come funzionale alla validazione di una ben delineata rappresentazione culturale.

Muovemmo allora, dall'analisi di un'altra evidenza empirica: se, come dimostrato da Seligman, l'impotenza si "apprende", come conseguenza del perpetuarsi di un "copione" di interpretazioni nel quale il "mondo" de-termina l' "io" e mai viceversa, sarebbe stato dunque, "logico" aspettarsi impotenza "appresa" in soggetti adulti che hanno effettivamente esperito situazioni particolarmente frustranti (licenziamento, condizioni di lavoro non dignitose, emarginazione, ecc.); come mai allora, l'abbiamo rinvenuta in soggetti che, di fatto, data la loro giovane età, non hanno ancora fatto esperienza del mondo del lavoro ?! Quale la fonte di un così condizionante apprendimento ?

Nei L.A.R.O.F., indagando, attraverso interviste focalizzate, in merito alle fonti dell'ansia e dell'insicurezza rispetto alle proprie competenze – personali e professionali - ad incidere sulla realtà, è emerso il peso preponderante delle pressioni ansiogene provenienti dalle figure genitoriali, tale da aver promosso un tale funesto "apprendimento d'impotenza" relativo alla difficoltà – che diventa percezione di incapacità – a gestire la complessità degli eventi professionali.

Paradigmatica al riguardo, la riflessione di una studentessa che, nel corso della già citata *"fantasia guidata"* relativa alla prospettiva di una *"vita senza sbagliare mai"*, ha osservato: *"Questa è la fantasia che sono i miei genitori a fare per me"...*

Tale demotivazione genitoriale si è configurata come indirizzata e verso la prospettiva imprenditoriale e verso l'imprenditorialità in agricoltura.

Per quel che riguarda la motivazione inibente alla imprenditorialità, è l'elemento "rischio" a porsi come fatale inibitore. La tendenza genitoriale alla protezione si sostanzia cioè, nel consiglio verso la ricerca del posto fisso anziché verso la promozione del lavoro autonomo, non avendo quest'ultimo quella garanzia di particolare "sicurezza", intesa come sinonimo di "fissità", come totale assenza di precarietà e cambiamento, aspetti invece propri e dell'imprenditorialità e del lavoro in agricoltura.

Riportiamo come rappresentative le riflessioni degli studenti - futuri periti agrari - dell'ITAS di Lavello:

"Quando siamo scoraggiati dai "grandi" che ci dicono che è una cosa negativa, noi ragazzi ci crediamo e abbandoniamo i nostri sogni perché ci fanno perdere speranza." (S7m).

"Anche per me è lo stesso discorso, perché se mi trovo di fronte a persone che mi scoraggiano mollo la corda e scappo" (P7f);

"Secondo me i giovani lucani non investono in agricoltura perché sono scoraggiati dai grandi e quindi abbandonano i loro ideali.... Se mi trovo davanti a persone che mi dicono di non investire in agricoltura, lascio stare" (P8f);

"Mi piace la mia terra! Ma lascio perdere..non mi combattere una battaglia contro tutti" (Q4m).

A questo punto, occorrerebbero una serie di precise analisi di natura sociologica, alla cui letteratura rimandiamo, per comprendere il vissuto particolarissimo della realtà economica e culturale lucana. Ma in questa sede non è tale il nostro obiettivo: intendiamo muovere da questa evidenza - l'impotenza si apprende vicariamente e, dunque, fondamentale è il ruolo dei genitori come orientatori o involontari dis-orientatori – per compiere un ulteriore salto e dirigerci verso un'altra riflessione che connette questa "pedagogia della paura" con una caratteristica propria della famiglia italiana in generale e di quella meridionale in particolare e che

sembra rilevante riprendere in tema di orientamento alle competenze trasversali: la cosiddetta fase di "moratoria prolungata" o "famiglia lunga del giovane adulto"³⁵.

4. DISORIENTATORI: LE RICERCHE SUGLI "INIBITORI"

Il contrario dell'orientare è fermare. Disorientare è instillare la percezione di impotenza (o, il suo contrario: l'onnipotenza che, benché apparentemente opposta, ha la medesima radice in una identità fragile) . E' negare l'incontro con la realtà – il "fronteggiamento" – e trasmettere la percezione della inutilità di ogni *muoversi verso*, tanto da consigliare: "non uscire, resta a casa."

Ovvero: ora, alla luce dei numerosissimi studenti e giovani lavoratori incontrati in tanti anni di formazione ed orientamento, intendo soffermarmi su una correlazione particolare: quella tra percezione di bassa autoefficacia e connesso insuccesso scolastico e professionale e stili educativi familiari *iperprotettivi*³⁶.

Vorrei quindi, poter connettere questa postura dell'immobilità impotente (non perché realisticamente tale ma perché come tale percepita) alla "sindrome del ritardo"³⁷ dei Peter Pan italiani, della quale già da anni si discute in seguito alle copiose ricerche compiute sulla gioventù italiana.

La "posticipazione...di tutte le scadenze che segnano il passaggio alla età adulta", caratterizzata dalla cristallizzazione in una "fase di sospensione dalle responsabilità connesse ai ruoli adulti"³⁸, prima fra tutti quella di lasciare la casa genitoriale, non è forse riconducibile ad "attribuzioni" secondo le quali l'ingresso nella vita adulta sarebbe talmente motivo di disagio da ritenere doveroso per un genitore proteggere il figlio da esso il più a lungo possibile?

Difatti, quale conseguenza della precoce trasmissione della "immagine di una società densa di pericoli e incognite, difficili da affrontare da soli e con i propri coetanei"³⁹, ritroviamo giovani che, anziché essere stimolati all'autonomia ed all'indipendenza (economica e non solo), vengono altresì "protetti" attraverso il prolungamento della permanenza in famiglia al fine di rimandare il più possibile il loro ingresso nella "pericolosa" società adulta.

La famiglia che si caratterizza per una tale forma d'educazione iperprotettiva e tesa al perpetuarsi della dipendenza funge, dunque, da "agenzia di servizi, di sostegno, di mediazioni delle tensioni connesse all'inserimento nel mondo adulto" : divenendo "rete protettiva" ed "ammortizzatore dei rischi e dei pericoli"⁴⁰.

"La drammatizzazione dei rischi, in questo senso, costituisce una strategia di riaffermazione dei vincoli e dei legami di dipendenza"⁴¹ tale che il vincolo familiare anziché motivare all'indipendenza sociale e quindi economica, diviene vincolo per la sopravvivenza, , anche a costo dell'autonomia professionale – e non solo .

Una tale *drammatizzata* rappresentazione del "mondo là fuori" è difatti fortemente legata allo "slittamento semantico del termine rischio sul significato di pericolo" che, come evidenzia La Mendola "segnala la paura che la nostra società esprime in relazione alla richiesta pragmatica di acquisizione del potere da parte dei protagonisti, all'assunzione di responsabilità che comincia dallo scegliersi quali rischi affrontare".⁴²

³⁵ Cfr. DONATI P., RICOLFI L., SCABINI, E., , a cura di, *op. cit.*

³⁶ Sulla disfunzionalità dello stile educativo iperprotettivo: cfr. DI PIETRO M., *L'educazione razionale-emoiva*, Erickson, Trento, 1992

³⁷ LIVI BACCI M., *Quanto "contano" i giovani" ?*, in DAMIANI I., a cura di, *op. cit.*, pag. 33

³⁸ RAMELLA F., *op. cit.*, pp. 60-61, 59

³⁹ *IBID.*, pag. 56

⁴⁰ *IBID.*, pp. 68, 46

⁴¹ *IBID.*, pag. 57

⁴² LA MENDOLA S., *Il senso del rischio*, in DAMIANI I., a cura di, *op. cit.*, pag. 211

E, così, tale chiusura “dall’interno” della famiglia induce “una vischiosità e una dipendenza reciproche che “blocca le generazioni in una sorta di accudimento reciproco sostanzialmente infantilizzante”⁴³ con la conseguenza quindi, di porsi come fattore disorientante nella misura in cui non orienta (ovvero: non sprona all’azione, non induce al futuro) ma fomenta l’immobilità:

“La famiglia italiana, in questa prospettiva, assume un carattere totalizzante che delinea i contorni di una sfera intima sempre più privatizzata e ristretta. Una famiglia capace di strutturare le rappresentazioni dello spazio pubblico, che trasmette incertezze e timori, ostacola l’autonomia dei figli, ne limita la responsabilizzazione e ne atrofizza la capacità innovativa”⁴⁴.

“Per queste ragioni, più che a costruire il futuro, i giovani sembrano essersi specializzati nel navigare sul mare agitato del presente e del futuro prossimo. Del domani. Senza arrivare al domani l’altro”, sempre più abili nell’attrezzarsi a rappresentarsi e vivere in un eterno presente: “instabile e senza fine”.⁴⁵

Autorevoli analisi psicologiche e sociologiche ci informano in merito alla tipicità di una generazione di genitori che, dopo aver vissuto le rivoluzioni del ’68 e la grande epoca del sogno di cambiamento, si è poi scontrata con la disillusione ed il disincanto che ha dunque trasmesso alla generazione successiva: “i giovani sono cresciuti a contatto con genitori (maestri, professori) disillusi. (...) Divenendo a loro volta disincantati (...).”⁴⁶.

“il disorientamento non affligge soltanto i giovani ma anche gli adulti, che sembrano dominati dall’ansia e dall’incertezza per il futuro”⁴⁷.

Difatti, il disorientamento nella forma dell’impotenza appresa di cui qui si cerca di tratteggiare il profilo muove da una paura che è anticipatoria, ovvero: l’evento stressante, prima ancora che esistere nella realtà, esiste *già*, a priori dunque, nella mente di chi si sta configurando un futuro nel quale percepisce se stesso solo come esito.⁴⁸

Ed è tale educazione alla rappresentazione di impossibilità – che diventa autorappresentazione di incapacità – alla gestione del rischio e dell’imprevisto a porsi come fortemente inibitrice della spinta all’autonomia professionale: intesa non soltanto come prospettiva imprenditoriale, ma come capacità di auto-direzione che si esplica nella dimensione progettuale del proprio percorso scolastico e professionale.

Penso allora a quei genitori che oggi si recano dagli insegnanti dei loro figli per chiedere sconti sui programmi di studio, scorciatoie nel raggiungimento degli obiettivi, clemenze varie nelle valutazioni.

E si tratta di un’evidenza talmente manifesta e pervasiva da esigere, forse, che in quanto operatori di orientamento ci si interroghi sulle opportunità di integrare obiettivi e percorsi della pedagogia scolastica e professionale con finalità e progetti della pedagogia della famiglia.

Esige, forse, che si riconoscano destinatari di orientamento anche i genitori, non solo i giovani studenti o lavoratori. Affinché gli orientatori *fisiologici* (gli adulti significativi nel proprio percorso di formazione personale, scolastica e professionale) sappiano offrire quella che Bertolini chiamava *l’educazione al difficile*⁴⁹: quella che riconosce che iper proteggere rende fragili e che l’adulità, invece, comincia coll’ “andare nel bosco da soli”, come accadeva nei riti di iniziazione e di transizione. Poiché il livello *meta* delle competenze si costituisce e si costruisce negli interstizi della quotidianità nei quali famiglia e “mondo là fuori” si incrociano, campo soltanto nel quale la trasversalità si apprende e si riproduce.

E, dunque, campo nel quale si apprende l’impotenza, così come il suo contrario.

E campo nel quale meglio sarebbe apprendere a disimparare, talvolta.

⁴³ RAMELLA F., *op. cit.*, pag. 57

⁴⁴ *IBID.*, pag. 70

⁴⁵ DAMIANI I., *op. cit.*, pag. 18, 20

⁴⁶ *IBID.*, pag. 16

⁴⁷ RAMELLA F., *op. cit.*, pag. 47

⁴⁸ Cfr, al riguardo, la letteratura, italiana e straniera, relativa agli studi di Albert Ellis in ordine alla sua “Terapia razionale-Emotiva”:

⁴⁹ Cfr. BERTOLINI P., *op. cit.*

5.RI- ORIENTARSI...

L' "impotenza" non è "destino": non è un tratto de-finitivo della personalità ma una modalità *appresa* di gestione della relazione con la realtà e, pertanto, suscettibile di essere modificata. Ovvero: dis-appresa.

Dal punto di vista dell'orientamento, quindi, la conoscenza della diffusa realtà di impotenza del vissuto giovanile diventa fondamentale per la progettazione degli interventi formativi in tema di orientamento.

E' necessaria a questo punto una puntualizzazione. Un progetto formativo avente come destinatari soggetti il cui stile attributivo si configura come *impotente*, non si prefigge certo, la promozione di uno stile *onnipotente*: è vero infatti, che spesso sono limitate le umane possibilità di modificare la realtà "oggettiva". Pertanto, lo specifico formativo di un progetto teso a colmare un simile "bisogno di orientamento" si prefigge piuttosto, la promozione della consapevolezza della *capacità trasformativa della realtà* che è propria di ogni persona in quanto significante.

Alla luce del principio costruttivistico per cui il futuro è costruito da chi se lo rappresenta, riprendiamo allora, una riflessione di Seligman nella quale egli ribadisce come si possa identificare lo stile tendente al "successo" come quello di "colui che spera" e lo stile tendente al "fallimento" con quello di "colui che non spera":

"Trovare cause temporanee e specifiche alle avversità è l'arte della speranza. Le cause temporanee limitano l'impotenza nel tempo e le cause specifiche limitano l'impotenza alla situazione di origine. D'altra parte, le cause permanenti producono lunghi stati d'impotenza, mentre le cause universali diffondono l'impotenza in tutti gli ambiti di vita. Attribuire cause permanenti ed universali alle avversità della vita è tipico della disperazione."

In conclusione dunque, conviene riprendere dal punto dal quale eravamo partiti ed indugiare ulteriormente sull'approfondimento di una particolare competenza trasversale: quella dello sperare.

E ciò al fine di evitare equivoci e fraintendimenti legati alla differente connotazione che la nostra cultura conferisce ad un nome e ad un verbo che tendenzialmente siamo portati a ritenere, in quanto "virtù teologale", non afferente all'ambito delle questioni scolastiche e professionali e, comunque, poco pertinente rispetto al costruito di "competenza" che evoca un preciso processo di apprendimento e, soprattutto, una accurata possibilità di misurazione/valutazione/certificazione della stessa.

Di fatto, nei dizionari di italiano leggiamo le seguenti definizioni di speranza:

1 Stato d'animo di attesa fiduciosa nel compimento imminente o futuro di un evento

2 Una delle tre virtù teologali, insieme a fede e carità, per la quale si attende con fiducia la vita eterna e il soccorso della grazia divina

3 Vaga aspirazione al bene, alla felicità

4 Sentimento di fiducia e aspettativa riposto in una persona

(Fonte: Dizionario De mauro della lingua italiana);

1 Attesa fiduciosa di un futuro positivo e, in partic., che si realizzi qualcosa che si desidera; possibilità effettiva che si realizzi quanto si desidera

2 Ciò che costituisce l'oggetto dello sperare;

3 Cosa o persona in cui si spera o si aveva sperato;

4 Una delle tre virtù teologali, insieme alla fede e alla carità

(Fonte: Dizionario della lingua italiana- Sabatini Coletti);

Ovvero: in quanto “stato d’animo”, “virtù” e “vaga aspirazione”, essa sembrerebbe non avere giustamente titolo per l’essere considerata competenza, neppure di natura trasversale; è chiara, inoltre, la lettura di essa in quanto “etero dipendente”: dipende da qualcuno o da qualcosa, il suo avverarsi è un “dono” non un compito.

Nella già citata formulazione di Snyder e della sua “Hope Theory”, invece, la speranza, lungi dall’essere vaga aspirazione, è una precisa predisposizione che muove all’azione, essa si caratterizza, difatti, come processo cognitivo, emotivo e comportamentale: la sua stessa definizione non riguarda unicamente un desiderio ma ingloba in sé il processo di perseguimento dello stesso, venendo persino ad identificarsi con *la capacità auto percepita (che ci si attribuisce) di trovare i modi di realizzare quello che si spera*. Non è, dunque, “sperare in qualcosa” o in qualcuno ma è sempre un sperare in se stessi. Essa è legata ai processi di auto attribuzione, al riconoscersi artefici di cambiamento ed al riconoscersi *competenti in ordine al possibile*.

Questo pre-riconoscimento di competenza ha una natura molto particolare, giacché, abbiamo detto, funziona come predittivo ed anticipatorio, come se ognuno fosse il Pigmalione di se stesso, al punto tale da poter avere un peso se non determinante comunque preponderante nell’effettiva realizzazione di quanto sperato, per gli stessi principi costruttivistici per i quali sopra discutevamo intorno al valore profetico ed attuativo della percezione d’essere impotenti, che ora, pertanto, si svela, di fatto, come vera e propria *metaincompetenza*.

La speranza intesa come competenza trasversale, cruciale nei processi di orientamento e nella propria vita scolastica e professionale (e non solo) è dunque, quella pragmaticamente intesa: nella Hope Theory di Snyder essa non è un anelito o una tensione astratta ma una chiara auto attribuzione di competenze, ovvero: colui che spera è colui che si *auto percepisce* come *in grado di*:

1. Individuare precisi *percorsi* di ricerca per il raggiungimento degli *obiettivi* desiderati
2. *Motivarsi* ad agire per intraprendere quei percorsi e persistere nel loro perseguimento;

E, quindi, il modello snyderiano identifica la competenza del sperare in una precipua “*Mental trilogy*”: obiettivi, itinerari, motivazione (agentività).

Al centro della teoria snyderiana, in sintesi, i “goals”, gli obiettivi desiderati, sono gli oggetti del “*future-oriented thinking*”⁵⁰: il pensare orientato al futuro. Un pensare proteso, lanciato, scagliato. Sperare risulta, di conseguenza, quanto di più profondamente realistico ed orientato alla realtà possiamo intendere, che nulla ha in comune col sogno o con l’impossibile, altrimenti smetterebbe di essere “speranza” e rientrerebbe nel campo della “fede”.

In tal senso dunque, la speranza è considerata in quanto “*traitlike thinking*”⁵¹, ovvero come una precisa caratteristica del pensiero, un tratto distintivo, un modo di pensare e dunque di agire che si origina durante l’infanzia e si snoda lungo l’arco della vita intera, con chiare e specifiche ripercussioni nella propria vita scolastica e professionale e finanche neurobiologica⁵². Essa è allora riconosciuta come competenza e

⁵⁰ L. J. HAAS, *op. cit.*, pag. 146

⁵¹ *Ibid.*, pag. 151

⁵² Cfr. LOPEZ S. J., SNYDER C. R., *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, Oxford, 2002; *IDD.*, *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures*, American Psychological Association, Washington, 2003; LINLEY P. A., JOSEPH S., *Positive psychology in practice*, Wiley, New York, 2004.

competenza trasversale nella misura in cui si riverbera in tutti i contesti, nello spazio e nel tempo, della vita di ogni persona.

Ed essa, dunque, possiamo far rientrare a pieno titolo nei percorsi di *“orientamento inteso come lifelong guidance”* e come *“accompagnamento alle transizioni”*, secondo le feconde intuizioni della Alberici⁵³.

6....REALISTICAMENTE.

E' stato significativo l'aver scoperto che nel più antico dizionario italiano di etimologia, risalente agli inizi del Novecento, benché la speranza sia pure, anche lì, idealisticamente intesa (tanto da essere definita come *“intender con l'animo verso un bene futuro e quindi stare in aspettativa di qualche cosa desiderata”*⁵⁴, e benché, quindi, lo sperare sia essenzialmente descritto come uno *“stare”*, di fatto però, riporti che il verbo sperare abbia la medesima radice del verbo inglese *“to speed”*(*correre*) e di una serie di altri verbi delle lingue europee da cui sono derivati tutti termini antitetici allo *“stare”*: *affrettarsi, avanzare, riuscire, spingere verso e, persino “succeedere”*. La stessa radice latina, *spes*, viene infatti tradotta come: *trarre da*. Un'azione, appunto. La speranza presuppone il reale, non la fuga dallo stesso.

La generazione che si aspetta che il lavoro giunga per raccomandazione o per un colpo di fortuna, la generazione che pensa che un lavoro non lo troverà mai è forse, allora, la generazione che ha perduto, prima ancora che il senso del futuro (per quel processo che in molti già da un decennio definiscono *defuturizzazione*⁵⁵), il senso stesso della realtà.

Se con l'espressione disincanto comunemente intendiamo la perdita di contenuti di pensiero idealisticamente connotati, qui è vero esattamente il contrario: il disincanto è perdita di capacità d'ancoraggio, prima ancora che di capacità di volo. Una generazione *che non spera*, ovvero: che si percepisce incompetente rispetto al mondo fuori dalla propria porta di casa, è una generazione a cui manca, come già Donati sottolineava ormai già più di dieci anni fa, una transizione fondamentale: *l'essere generati*. Nel senso di gettati fuori. Nel suo senso e metaforico e letterale: laddove emanciparsi significa lasciare la casa genitoriale fisicamente ed anche psicologicamente. Seligman non a caso scrive:

*“Il periodo che intercorre tra l'infanzia e la vecchiaia consiste in un lungo processo di emancipazione da uno stato di impotenza ad uno di controllo personale. Il controllo personale è dato dall'abilità di cambiare le situazioni mediante un'azione intenzionale. E' la condizione opposta all'impotenza”*⁵⁶.

Speranza, allora, come competenza trasversale: la stessa che governa l'evoluzione biologica di fronte ad ogni crisi o mutamento.

Speranza, anche, indicatore di adultità, in quanto competenza del relazionarsi alla realtà senza eccedere verso impotenti od onnipotenti visioni di infantile tratto e misura.

Speranza, infine, come sinonimo di immaginazione così come calvinianamente intesa, ovvero come quel *“potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi”* che, anche nella riflessione di Calvino, non è assolutamente antitetico o contrario al senso della realtà, giacché non riguarda *“un confuso labile fantasticare”* ma, anzi, nel reale si radica e da esso non fugge.

⁵³ ALBERICI A., *Una nuova sfida per il futuro: da adulti all'università*, in ALBERICI A., CATARSI C., COLAPIETRO V., LOIODICE I., *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano, 2007, pag. 21

⁵⁴ PIANIGIANI O. (1907), *Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana*, in www.etimo.it: <http://www.etimo.it/?term=speranza>

⁵⁵ Cfr. FRABONI F., GUERRA L., SCURATI C., *Pedagogia: realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1999; GARELLI F., *La generazione della vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna, 1987.

⁵⁶ SELIGMAN M., *op. cit.*, pag. 8

Realisticamente, difatti, soltanto il potere di mettere fuoco visioni ad occhi chiusi può spingere razionalmente ed emotivamente verso il raggiungimento di qualsiasi meta: non sarebbe possibile alcun movimento se, prima ancora di averla raggiunta, essa non si prefigurasse già nella nostra mente. Realtà ed immaginazione non costituiscono antitesi ma l'una condizione dell'altra. E reclamano d'essere poste, entrambe, al centro dei nostri progetti di meta-orientamento: intesi come spinte all'azione. Cognitivamente ed emotivamente intrisa .

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- ANDERSON C. A., *How people think about causes: Organization of attributions for success and failure*, in "Social Cognition", n.9/1991, 295-329
- BANDURA, A., *Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism*, in SCHWARZER, R., ED., *Self-efficacy: Thought control of action*, Hemisphere, Washington DC, 1992
- BANDURA, A., *Self-efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995a
- BANDURA, A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice- Hall, N.J., 1986
- CARR A., *Positive Psychology. The science of happiness and human strengths*. Routledge, Brunner, 2004
- CARVER C. S., SCHEIER M. F. , *Optimism, pessimism and self-regulation*, in CHANG E. C., ed., . *Optimism and Pessimism: Implications for theory, research, and practice*, American Psychological Association, Washington DC, 2001
- DUFAULT K. N., MARMOCCHIO B. C., *Hope: its spheres and dimension*, in " Nursing clinics of North America", n.20/1985, 379-391
- GILLHAM J. E., SHATTÈ A. J., REIVICH K. J., SELIGMAN M., *Optimism, pessimism, and explanatory style*, in CHANG C. E., ed., *Optimism & Pessimism. Indications for theory, research, and practice*, American Psychological Association, Washington DC, 2002
- HOLAHAN C. J., MOOS R. H., SCHAEFER J. A. , *Coping, stress, resistance and growth: Conceptualizing adaptive functioning*, in ZEIDNER M., ENDLER N. S, eds., *Handbook of coping: Theory, research and application*, Wiley, New York, 1996
- LAZARUS R. S., FOLKMAN S., *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York, 1984
- MIKULINER M., *Human learned helplessness: A coping perspective*, Plenum, New York, 1994
- PETERSON C., MAIER S. F., SELIGMAN M., *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*, Oxford University Press, New York, 1993
- ROSENTHAL R., JACOBSON L., *Pigmalione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Franco Angeli, Milano 1983
- ROTHBAUM F., WEISZ J. R., SNYDER S. S. *Changing the world versus changing the self: A two-process theory of perceived control*, in "Journal of Personality and Social Psychology", n. 42/1982, 5-37.
- SELIGMAN M., *Helplessness*. Freeman, New York, 1992
- SELIGMAN M., CSIKSZENTMIHALYI M., *Positive Psychology: An introduction*, in "American Psychologist", n. 55/2000, 5-14
- SNYDER C.R., *Handbook of Hope: Theories, Measures, & Applications*, Academic Press, San Diego, CA. 2000a
- SNYDER C. R., LOPEZ S. J., eds., *Handbook of positive psychology* , Oxford University Press, 2002
- ZEIDNER M., ENDLER N. S (eds.), *Handbook of coping: Theory, research and application*, Wiley, New York, 1996