

DENTRO E FUORI DALLA SCUOLA

Itinerari di orientamento per una formazione plurale

a cura di
Irene Stanzione, Elisa Truffelli e Valentina Pagani



Dentro e fuori dalla scuola

Itinerari di orientamento per una formazione plurale

a cura di

Irene Stanzione, Elisa Truffelli e Valentina Pagani

Bologna
University Press

Il volume è stato pubblicato con il contributo dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna e del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dello stesso Ateneo.



“PCTO as a device for the development of personal resources and the fight against dispersion. Analysis tools and training research paths in high school”

Project code: 20224984HS CUP/CUP Master: B53D23019220006

Fondazione Bologna University Press
Via Saragozza 10, 40123 Bologna
tel. (+39) 051 232 882

www.buonline.com
e-mail: info@buonline.com

Il testo pubblicato è stato sottoposto a peer review

Quest'opera è pubblicata sotto licenza Creative Commons CC BY-4.0

ISBN 979-12-5477-776-3
ISBN on line 979-12-5477-777-0
DOI 10.30682/9791254777770

Questo volume è stato realizzato a partire da un impaginato camera-ready fornito dai curatori

In copertina: Shutterstock.com

Prima edizione: marzo 2026

INDICE

Introduzione <i>Valentina Pagani, Irene Stanzione, Elisa Truffelli</i>	1
Storia breve dell'orientamento nella scuola. Un percorso in continua costruzione <i>Guido Benvenuto</i>	7
Orientamento, scelte e disuguaglianze educative <i>Orazio Giancola</i>	21
I percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO): un'analisi critica tra imperativi normativi e sfide alla sostenibilità pedagogica <i>Irene Stanzione</i>	35
Inclusione degli studenti con disabilità e orientamento attivo. Quali implicazioni didattiche tra sfide e opportunità? <i>Marianna Traversetti</i>	49
Orientamento e disorientamento in adolescenza: competenze trasversali e progetto di sé nel futuro <i>Giacomo Mancini</i>	67
La ricerca-formazione: il potenziale trasformativo promosso dall'interno <i>Elisa Truffelli</i>	85

Ripensare l'orientamento, ripensare la scuola: uno sguardo dalla prospettiva degli studenti <i>Valentina Pagani e Barbara Balconi</i>	97
Competenze trasversali e orientamento professionale: uno studio sull'efficacia dei percorsi di formazione tra scuola e lavoro a partire dall'analisi degli indicatori di qualità <i>Alice Femminini e Sara Germani</i>	111
Conclusioni <i>Irene Stanzione, Elisa Truffelli, Valentina Pagani</i>	139
Bibliografia	143

ORIENTAMENTO E DISORIENTAMENTO IN ADOLESCENZA: COMPETENZE TRASVERSALI E PROGETTO DI SÉ NEL FUTURO

Giacomo Mancini

Introduzione

L'adolescenza rappresenta una fase cruciale dello sviluppo, in cui la costruzione del progetto di sé si accompagna a profonde ambivalenze psichiche: la difficoltà a integrare polarità quali dipendenza e autonomia, continuità e discontinuità, mondo interno e mondo esterno può generare smarrimento, transitori fenomeni di derealizzazione e ostacoli nella definizione identitaria. Inoltre, la costante oscillazione tra vissuti di incertezza e spinte di idealizzazione verso il futuro fa sì che gli adolescenti si trovino sospesi tra possibilità percepite come promettenti e altre legate al rischio e all'insicurezza. Negli individui più vulnerabili, o in coloro che vivono in contesti di disagio psicosociale, questa oscillazione tende poi a polarizzarsi, lasciando prevalere la percezione di scenari minacciosi. Il compito evolutivo dell'adolescente, sostenuto e accompagnato dalle figure adulte di riferimento, consiste nel trasformare tali tensioni in risorse e motivazioni utili alla costruzione di una progettualità realistica e appagante. In questa prospettiva, le competenze trasversali (o *soft skills*) — che attraversano diversi ambiti dell'esistenza e favoriscono adattamento, collaborazione e gestione di situazioni nuove o complesse — possono costituire un supporto significativo nel processo di crescita. In particolare, tra i dispositivi di sostegno a tali competenze troviamo i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO). Si tratta di esperienze formative che gli studenti della scuola superiore svolgono in contesti diversi da quelli scolastici (aziende, enti pubblici, associazioni, studi professionali, università, laboratori, ecc.). Tali percorsi mirano a far acquisire competenze utili per il futuro professionale, accademico e personale, a favorire l'orientamento attraverso il collegamento tra scuola e mondo del lavoro e a promuovere un apprendimento maggiormente pratico ed esperienziale. Proprio il ruolo dei PCTO come dispositivi potenzialmente in grado di sostenere lo sviluppo di risorse personali, l'orientamento e la continuità dei percorsi formativi è attualmente oggetto di una sistematica indagine nazionale nell'ambito di un progetto di ricerca PRIN 2022,

che coinvolge più atenei italiani e adotta una prospettiva multidimensionale e multi-metodologica per analizzarne l'impatto sui processi di crescita degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, nonché sulla prevenzione della dispersione scolastica e sull'attuazione delle Linee Guida ministeriali. Pur presentando una forte eterogeneità sul territorio nazionale — con differenze organizzative e realizzative legate a molteplici fattori, quali l'impronta dell'istituto, la motivazione dei docenti e dei tutor scolastici, nonché le opportunità offerte dal contesto locale —, questi percorsi, quando propongono esperienze formative che vadano oltre il semplice raccordo con il mondo del lavoro, possono contribuire a rafforzare il senso di sé delle ragazze e dei ragazzi, sostenere l'esplorazione delle proprie risorse personali e contrastare la dispersione scolastica.

La riflessione qui proposta prende avvio da un'interpretazione dell'adolescenza in chiave psicodinamica e psicoanalitica, per svilupparsi successivamente in un approfondimento del rapporto tra adolescenza, organizzazione della personalità e proiezione di sé nel futuro. Tale percorso teorico consente di delineare il tema dell'esperienza adolescenziale nel contesto contemporaneo, tra mondo interno e realtà esterna, fino ad arrivare a una definizione delle competenze trasversali e del potenziale trasformativo dei PCTO come occasione di crescita e di integrazione del Sé. L'analisi si fonda su un costante riferimento alla complessità del processo di sviluppo adolescenziale, con l'intenzione di tenere ben presenti sullo sfondo i molteplici fattori che inevitabilmente influiscono e interagiscono tra loro: lo sviluppo psicosomatico; le dinamiche affettive e le relazioni oggettuali interiorizzate; le caratteristiche degli adulti di riferimento e le relazioni familiari; gli elementi costitutivi del contesto socioculturale allargato. Particolare attenzione è inoltre rivolta al ruolo delle istituzioni educative, considerate come spazi di mediazione tra soggettività individuale e realtà sociale. Il presente contributo intende evidenziare come i PCTO, se ripensati in chiave psicodinamica (ovvero non solo come esperienze orientative o pre-professionali, ma come situazioni evolutive in cui entrano in gioco i processi psichici profondi dell'adolescente, emozioni, rappresentazioni e dinamiche relazionali che contribuiscono alla costruzione dell'identità), possano accompagnare gli adolescenti nel tentativo di trasformare l'incertezza in possibilità, favorendo così la costruzione di un'identità più solida e di un futuro più pensabile.

1. Una visione psicodinamica dell'adolescenza

Parafrasando Blos (1998),¹ uno dei primi autori a mettere in evidenza come durante la pubertà si verifichi una ricapitolazione dei conflitti affettivi in funzione di una loro rielaborazione e risoluzione in forme nuove, si può affermare che ogni riflessione generale sull'adolescenza possa essere felicemente condotta secondo diverse prospettive — psicologiche, sociali, antropologiche e altre ancora —, poiché molteplici sono anche le vie attraverso cui l'adolescente può giungere a un'organizzazione dell'Io stabile e funzionale, capace di integrare le pulsioni libidiche e aggressive. In questo paragrafo mi propongo di inquadrare il periodo adolescenziale nella prospettiva psicoanalitica e psicodinamica: secondo tale visione, l'adolescenza rappresenta una fase di profonda riorganizzazione del mondo interno, in cui processi inconsci, trasformazioni identitarie e dinamiche relazionali si intrecciano nel compito evolutivo di costruire un nuovo assetto psichico capace di sostenere il passaggio all'età adulta.

L'adolescenza — che dal punto di vista biologico ha inizio con la pubertà e che nel contesto socioculturale contemporaneo si estende approssimativamente dai 13/14 ai 24/25 anni — è un periodo critico e insieme fecondo, durante il quale avvengono rapidi cambiamenti fisici, cognitivi ed emotivi, e riemergono conflitti evolutivi profondi legati ai principali ambiti della crescita: la costruzione del senso di sé e della propria identità, il bisogno di identificazione, il desiderio di autonomia, le relazioni con il gruppo dei pari, le trasformazioni corporee e la scoperta della sessualità. L'adolescenza viene comunemente definita come l'età del cambiamento: il termine deriva dal latino *adolescere*, che significa «crescere». Anche nella prospettiva psicoanalitica classica — come sottolineano autori quali Kestenberg (1962) e Anna Freud (1958) — essa è stata concepita come una fase di transizione tra l'infanzia e la maturità, in cui l'individuo non è più un bambino, ma non è ancora divenuto adulto. Successive osservazioni in ambito psicoanalitico hanno ampliato questa visione mostrando come questa fase rappresenti un vero e proprio organizzatore psichico cruciale per lo sviluppo dell'individuo. Da questo punto di vista, l'adolescenza è caratterizzata da significativi cambiamenti negli indicatori di benessere psicologico, i quali possono avere ripercussioni sull'intero ciclo di vita e, per tali ragioni, richiede l'impiego di tecniche di indagine psicodiagnostica e di modalità terapeutiche specifiche e adeguate all'età (Mancini et al., 2018). Infatti, nell'adolescenza, più che in qualsiasi altra fase della vita, emerge con particolare evidenza la questione nosografica relativa al confine tra normalità e patologia. La valutazione

¹ Peter Blos (1904 – 1997) è stato uno psicoanalista tedesco naturalizzato statunitense, noto per i suoi studi pionieristici sull'adolescenza e sullo sviluppo dell'Io.

psicodiagnostica in questo periodo risulta estremamente complessa, poiché può essere difficile distinguere tra manifestazioni clinicamente significative e comuni espressioni del normale processo evolutivo che accompagna la crisi adolescenziale. Infatti, accanto allo sviluppo psicosomatico e alla crescente apertura sociale, molti adolescenti manifestano vulnerabilità significative, come difficoltà nel controllo emotivo, nella definizione identitaria e nella regolazione del comportamento. In ottica evolutiva, tali fragilità possono esprimersi attraverso condotte a rischio, crisi depressive o rotture evolutive (Nicolò, 2021). Spesso, le crisi tipiche di questa fase rappresentano un'occasione per una riorganizzazione positiva della personalità: l'adolescenza può portare alla luce funzionamenti latenti sin dall'infanzia oppure favorire nuove integrazioni maturative. In altri casi, tuttavia, tali rotture possono costituire l'esordio di un processo psicopatologico più grave (di matrice psicotica) che diviene manifesto proprio in relazione ai compiti fase-specifici. Da qui deriva l'importanza di adottare una prospettiva valutativa capace di considerare con attenzione gli indici prognostici e di rischio: la diagnosi psicologica dovrebbe essere condotta con grande cautela e con una profonda conoscenza delle specificità dello sviluppo, nonché dei compiti evolutivi che l'individuo è chiamato ad affrontare in questo stadio così delicato della crescita. Una diagnosi accurata e un intervento precoce risultano fondamentali per sostenere i ragazzi e le loro famiglie in un processo di riorganizzazione in senso evolutivo.

Tradizionalmente, l'adolescenza è interpretata come crisi evolutiva, caratterizzata da conflitti interni e da una riorganizzazione profonda della personalità. Questa concezione è stata condivisa da numerosi autori della storia psicoanalitica, tra cui Erik Erikson (1950) e Margaret Mahler (1975). L'essenza di tale crisi risiede nel processo di separazione e individuazione, in cui l'adolescente, da un lato, rinnega il mondo infantile, e dall'altro, ricerca una nuova e stabile identità adulta. Nel pensiero di Senise (Aliprandi et al., 1990) il processo di separazione e individuazione riattiva i temi primitivi del legame con i genitori, richiedendo un ambiente capace di contenere e sostenere tale riemersione, affinché la separazione non si traduca in distacco ma, attraverso il lavoro psichico, in una trasformazione della relazione interna con l'oggetto, rendendo possibile la costruzione di uno spazio psicologico che permette la costruzione di un Sé più autonomo, integrato e mentalizzato. Senise attribuisce grande importanza al conflitto psichico, visto come elemento trasformativo: l'adolescenza è attraversata da tensioni tra dipendenza e autonomia, tra soggettività e appartenenza, tra corpo sessuato e identità simbolica: il compito evolutivo fondamentale è integrare tali polarità senza rompersi. Pertanto, è importante sottolineare che i termini *crisi* e *conflitto* non possiedono necessariamente una connotazione negativa. Essi non indicano una difficoltà

patologica né rimandano a un'esperienza angosciosa o senza via d'uscita, ma possono essere compresi come fenomeni naturali e costitutivi dell'adolescenza. Questo periodo, infatti, pur caratterizzato da tensioni e riorganizzazioni profonde, è anche altamente fertile, poiché racchiude in sé nuove potenzialità evolutive e possibilità trasformatrici di crescita e cambiamento. Nella moderna concezione psicodinamica, l'adolescenza non viene considerata soltanto come un periodo critico di passaggio: essa rappresenta una esperienza complessa, che va intesa sia come processo evolutivo sia come stato mentale, in cui si ridefiniscono l'identità, l'autonomia e il rapporto con il mondo interno ed esterno. Su questa scorta, viene riformulato anche il significato dell'espressione «crisi di identità», in quanto ricercare una propria identità stabile è un bisogno fondamentale di ogni individuo. Le difficoltà che si incontrano lungo questo percorso — che non è mai lineare, ma fatto di curve, salite ripide, discese irregolari e momenti di stallo — rappresentano uno stadio naturale dello sviluppo e sono caratteristiche dell'adolescenza, una condizione esistenziale che tutti i ragazzi e le ragazze, in misura diversa, attraversano.

Vero è che in questo periodo la ricerca dell'identità può risultare particolarmente complessa: il passato infantile si allontana progressivamente, il presente è dominato dal cambiamento e il futuro appare incerto e difficile da prevedere. La crisi è intimamente connessa al tema della separazione (dall'idea di sé come bambini, dal proprio corpo infantile, dalle figure genitoriali e dalle certezze che hanno rappresentato per lungo tempo). In adolescenza, la separazione si manifesta attraverso: una discontinuità rispetto allo sviluppo somatopsichico infantile, con la percezione di una frattura nel proprio percorso evolutivo; una messa in discussione intensa dei riferimenti genitoriali interni, spesso vissuta dagli adulti come rifiuto; la tendenza a utilizzare i genitori come contenitori psichici e fisici su cui proiettare rabbia, delusione e ambivalenze difficili da tollerare in sé. L'obiettivo evolutivo è proprio quello di separarsi e ridefinirsi come soggetti autonomi. Come ho sottolineato in precedenza, questo compito impegnativo in un'epoca della vita caratterizzata da fluidità nelle identificazioni e instabilità psichica, corporea e relazionale può inevitabilmente comportare in molti ragazzi fatiche evolutive passeggere e fisiologiche; oppure connotarsi come segnale di un blocco nella realizzazione dei compiti evolutivi fase-specifici, soprattutto in assenza di figure adulte capaci di dare presenza e ascolto autentico ai ragazzi. A questo riguardo Lancini (2019) interpreta il disagio adolescenziale come un dolore profondo che, se non riesce a essere trasformato in parole, rischia di manifestarsi attraverso azioni estreme. L'autore sottolinea come molti adolescenti sperimentino una solitudine in mezzo agli altri e difficoltà a esprimere le proprie emozioni, nonostante la percezione diffusa di famiglie normali o prive di segnali evidenti di disagio. È quindi fondamentale creare spazi

relazionali e comunicativi in cui i giovani possano sentirsi ascoltati e liberi di parlare di sentimenti disturbanti, piuttosto che lasciare questi vissuti inascoltati e muti dentro di loro. Questo è vero soprattutto nella realtà contemporanea in cui la comunicazione tra genitori e figli risulta più complessa in una generazione cresciuta «nella rete» dei siti Internet e dei social media, spingendo gli adulti a interrogarsi su come distinguere un uso adattivo dei dispositivi multimediali da segnali di malessere o di possibile dipendenza. Cyberbullismo, *sexting*, gioco d'azzardo online e, in particolare, il ritiro sociale rappresentano alcune delle manifestazioni di disagio emergenti. La rivoluzione digitale ha infatti creato nuovi ambienti espressivi in cui gli adolescenti non solo esplorano possibilità inedite di realizzazione personale, ma possono anche rifugiarsi nei momenti di crisi evolutiva, in una sorta di auto ricovero che comunica al tempo stesso il dolore e il tentativo di fronteggiarlo. Proprio il ritiro sociale appare oggi come una delle espressioni più significative del disagio giovanile (Lancini et al., 2020).

Inoltre, nel contesto contemporaneo, il prolungarsi del periodo adolescenziale amplifica una serie di criticità evolutive, quali la dispersione scolastica, l'emergere di comportamenti antisociali e l'ingresso precoce nella sessualità. Questa estensione della fase adolescenziale – spesso descritta come una *moratoria psicosociale prolungata*, secondo la nota concettualizzazione di Erikson (1968) – espone i giovani a un periodo più lungo di incertezza identitaria e di oscillazioni tra dipendenza e autonomia. In questa direzione, autori come Jeammet (2008) sottolineano come l'adolescenza rappresenti un processo complesso che richiede un ambiente sufficientemente contenitivo, capace di sostenere la riorganizzazione del Sé; allo stesso tempo, la fragilità narcisistica e la forte dipendenza dall'ambiente rendono questa fase particolarmente vulnerabile, soprattutto in assenza di riferimenti affettivi ed educativi stabili. Gli adolescenti hanno bisogno che gli adulti svolgano pienamente il loro ruolo, offrendo sostegno ma anche capacità di porsi con autorevolezza. Ancor più, necessitano di figure adulte che, attraverso il proprio modo di vivere, testimonino che la vita conserva valore e interesse intrinseco, nonostante le sconfitte e i dolori che inevitabilmente la accompagnano. Questa postura rappresenta un accompagnamento educativo e psicologico mirato, che aiuta l'adolescente a elaborare i compiti evolutivi di questa transizione e a prevenire la cristallizzazione delle difficoltà in forme di disagio più strutturate.

In condizioni fisiologiche, la crisi, come ogni esperienza vitale, ha un suo decorso temporale: un inizio, un'evoluzione e una conclusione. Anche se, nel momento in cui la si attraversa, può sembrare interminabile, essa segna in realtà un processo di trasformazione. Generalmente, la crisi inizia con la rottura di un equilibrio precedente: emerge la sensazione di non riconoscersi più, di non sapere cosa sia accaduto, di sentirsi estranei a sé stessi. Una delle sue prime

manifestazioni è proprio questo senso di smarrimento e confusione, come una nebbia improvvisa che cala sul paesaggio della vita, prima limpido e familiare («*Non mi riconosco più, non sono mai stato così*»). In quella nebbia, ritrovare la direzione richiede fatica e pazienza: bisogna procedere per tentativi ed errori, proprio come quando da bambini si imparava a camminare, inciampando e rialzandosi più volte. In tal senso, e in presenza di un contesto adulto supportivo, la crisi adolescenziale non va avvertita come una minaccia, ma come un'opportunità di crescita. Nonostante la fatica e l'impegno emotivo che comporta, essa permette di abbandonare un equilibrio ormai superato per costruirne gradualmente uno nuovo, più adeguato alla realtà attuale. Da una crisi elaborata in modo positivo si esce, di solito, più forti e consapevoli, con una rinnovata energia vitale e un più profondo senso di sé e del proprio modo di stare nel mondo.

2. Adolescenza, organizzazione di personalità e proiezione di sé nel futuro

I principali obiettivi della crescita in adolescenza riguardano diversi compiti evolutivi fondamentali: accettare le trasformazioni puberali e integrare la sessualità al servizio della propria identità di genere; separarsi dalle figure genitoriali, attraverso un processo simbolico di «uccisione dei genitori interni», necessario per affermare la propria autonomia e indipendenza; costruire e attestare la propria identità personale e di ruolo, orientata all'autorealizzazione e alla definizione di un progetto di vita coerente; integrare le polarità ambivalenti e gli aspetti contraddittori del Sé. L'esito finale di questo lungo e travagliato lavoro psichico permette all'individuo di raggiungere una costellazione di personalità più o meno integrata, vale a dire più o meno in grado di mantenere equilibrio tra pulsioni, affetti e vissuti legati al mondo interiore e adattamento alle richieste provenienti dalla realtà esterna.

L'organizzazione di personalità, che rappresenta la modalità individuale con cui ciascun soggetto gestisce la propria realtà interna in relazione a sé stesso e agli altri, inizia a stabilizzarsi proprio nel corso dell'adolescenza, assumendo — intorno ai 24/25 anni — un assetto che tenderà a mantenersi stabile per gran parte della vita adulta. La personalità può essere collocata lungo un continuum che va dai funzionamenti tipici o nevrotici fino alle strutture di tipo limite o francamente psicotico. La posizione assunta lungo questo asse dipende da molteplici fattori, tra cui le risorse individuali, la storia personale, l'eventuale presenza di esperienze traumatiche e, soprattutto, le modalità con cui tali traumi sono stati gestiti nelle prime fasi della vita. In particolare, il ruolo dei genitori nel filtrare e modulare le esperienze avverse durante l'infanzia, così come il lavoro di risignificazione simbolica reso possibile dal contesto adulto nella preadolescenza

e nella prima adolescenza, risulta decisivo nel favorire assetti psichici più integri e adattivi.

In chiave psicoanalitica, il modo in cui l'adolescente elabora la propria immagine di sé e proietta il proprio futuro è stato oggetto di riflessione da parte di numerosi autori, ciascuno dei quali ha sottolineato aspetti differenti del processo evolutivo. Lungo il Novecento, si è andato delineando un corpus teorico articolato, che offre chiavi di lettura complementari della trasformazione identitaria tipica di questa fase. Uno dei contributi più influenti è quello di Erik Erikson (1950; 1968), che colloca l'adolescenza al centro del processo di costruzione dell'identità. Per Erikson, questa fase si caratterizza come la crisi di identità contro la confusione di identità, in cui il giovane integra elementi del passato infantile con le nuove aspirazioni emergenti, dando forma a un'immagine coerente di sé e del proprio futuro. Negli stessi decenni, Peter Blos, con i suoi lavori del 1962 e del 1967, definisce l'adolescenza come il tempo della *seconda individuazione* in cui il soggetto è chiamato a rielaborare le relazioni oggettuali infantili e a separarsi psichicamente dalle figure genitoriali, costruendo un Sé più autonomo e capace di orientarsi verso nuovi progetti e ideali. La visione di sé e del futuro nasce così da un processo di riorganizzazione dell'Io e di progressiva emancipazione dalle configurazioni relazionali primarie. Un altro punto di vista essenziale è quello di Donald Winnicott (1965), che mette in rilievo il bisogno dell'adolescente di sperimentare il proprio essere in continuità, pur attraversando fasi turbolente di trasformazione interna. Per Winnicott, la possibilità di «essere da soli in presenza dell'altro» rappresenta un passaggio fondamentale: l'adolescente può così tollerare l'incertezza, esplorare la propria interiorità e costruire uno spazio psichico che gli permetta di immaginare il proprio futuro. Accanto a questi contributi, Jean Kestemberg (1962, 1972) descrive l'adolescenza come una vera e propria «nuova nascita», centrata sulla ricostruzione narcisistica e sulla ricerca di una rappresentazione interna unitaria del Sé. L'orientamento verso il futuro è, in questa prospettiva, parte integrante del processo di ricomposizione narcisistica: il giovane deve rinnovare i propri ideali e conferire un senso di continuità alla propria identità, nella tensione tra passato infantile e possibilità adulte. Infine, un ampliamento significativo della prospettiva psicoanalitica sull'adolescenza proviene da René Kaës (1994; 1995), che introduce la dimensione intersoggettiva e transgenerazionale nella comprensione dei processi identitari. Secondo questo autore, il progetto di vita dell'adolescente si costruisce anche attraverso la trasmissione psichica familiare e la necessità di separarsi dai mandati transgenerazionali. Solo emancipandosi da tali eredità inconse l'adolescente può intraprendere una direzione soggettiva autentica, radicata nella propria singolarità.

Nel loro insieme, questi contributi mostrano come la costruzione della visione di sé e del futuro in adolescenza sia un processo complesso e multilivello, che coinvolge dinamiche intrapsichiche, relazionali e intergenerazionali, e che richiede una progressiva integrazione tra passato, presente e possibilità future. La ricerca di sé e del proprio futuro rappresenta uno dei compiti più complessi e delicati dell'adolescenza. Nei soggetti sufficientemente strutturati, sostenuti da un ambiente affettivo e familiare contenitivo, tale processo, pur attraversando inevitabili momenti di crisi e tonalità depressive (a seguito del lavoro per l'elaborazione del lutto) costituisce un passaggio evolutivo fisiologico che conduce progressivamente alla definizione di un'identità più integrata e stabile. Diversamente, nei ragazzi e nelle ragazze che presentano una maggiore fragilità dell'Io o che vivono in contesti familiari carenti o non supportivi, la ricerca di sé può diventare fonte di profonda disorganizzazione psichica. In questi casi, l'adolescente sperimenta un senso di angoscia per il futuro e un'incapacità di proiettarsi in avanti, che può sfociare in blocchi evolutivi, ritiro sociale, fuga nella scuola o dalla scuola, e in alcune situazioni estreme, in comportamenti autolesivi o suicidari.

L'esperienza della frammentazione del Sé e il conseguente tentativo di movimento verso l'integrazione costituiscono una caratteristica fondamentale di questa fase della vita. L'adolescente, infatti, si trova a dover unificare aspetti corporei e mentali in trasformazione: un corpo che diventa sessuato e una mente che tende alla maturità. Integrare significa mettere in relazione le diverse parti del Sé, favorendo un dialogo armonico tra di esse, al fine di costruire un senso unitario della propria identità. Questo processo, tuttavia, è spesso ostacolato da una sofferenza depressiva, che trae origine da quello che Crocetti (1996) descrive come un *nucleo di infirmità di base*: una massa psichica confusiva e indifferenziata, caratterizzata da un senso di perdita dei riferimenti interni e di discontinuità del Sé. Tale esperienza produce una depressione senza oggetto, in cui l'adolescente si sente angosciato, svuotato e disorientato, senza riuscire a comprendere le cause del proprio malessere. Il nucleo di infirmità coinvolge in modo globale la dimensione affettiva, cognitiva e corporea, generando angosce primitive di morte che possono manifestarsi secondo tre modalità principali. Una è la derealizzazione – «*Quale sarà il mio futuro? Chi diventerò?*». Quando il futuro appare incerto e minaccioso, si attivano fantasmi persecutori che destabilizzano la percezione della realtà. Una seconda forma di angoscia è la depersonalizzazione – «*Sarò capace di affrontare la vita? Riuscirò a restare integro?*». L'adolescente teme la perdita della propria identità e l'esperienza di «impazzire», cioè di perdere per sempre la coesione del Sé. Infine, troviamo la disgregazione o frammentazione – «*Come sarà il mio corpo? Sarò forte, sano, desiderabile?*». Tale vissuto è affine al concetto di crollo psichico o «paura di crollare» introdotto da Winnicott (1965; 1974), in

cui l'adolescente vive l'angoscia di non potersi integrare nel proprio corpo sessuato, temendo il collasso fisico o psichico di fronte alla prova della vita o della sessualità. Per difendersi da tali angosce, l'individuo può attivare difese maniacali o ipomaniacali, che si esprimono attraverso atteggiamenti megalomaniaci, sfide onnipotenti e comportamenti a rischio. Queste difese, pur avendo una funzione di protezione momentanea, rischiano di amplificare la scissione interna, ostacolando ulteriormente il processo di integrazione del Sé. Infatti, esse si possono a volte manifestare attraverso i comportamenti, poiché in adolescenza si osserva frequentemente una prevalenza dell'agito sul pensato: l'esperienza emotiva tende a essere espressa attraverso l'azione piuttosto che elaborata mediante il pensiero riflessivo. Tale modalità espressiva può essere ricondotta al concetto psicoanalitico di *acting out*, descritto da Sigmund Freud (1926) come una messa in atto di contenuti psichici non ancora simbolizzabili, che il soggetto non riesce a ricordare o a pensare, ma che è costretto ad agire. In questa prospettiva, l'azione può funzionare come scarica quando il pensiero è inefficace, rappresentando un tentativo di dare forma all'esperienza vissuta quando le funzioni riflessive risultano temporaneamente insufficienti, condizione particolarmente frequente nel processo adolescenziale, caratterizzato da intensi riassetti pulsionali, identitari e relazionali. D'altra parte, rispetto al linguaggio — modalità comunicativa più evoluta e simbolicamente mediata — l'azione, espressa prevalentemente attraverso il corpo, rappresenta una forma di comunicazione più primitiva, in quanto modalità di regolazione affettiva primaria. L'agito conserva tuttavia un rilevante valore di senso: esso si configura come segno e come messaggio che richiede di essere ascoltato e compreso, soprattutto nei contesti educativi e scolastici ove spesso tali condotte si manifestano.

3. Dal mondo interno alla realtà esterna: l'adolescente nel contesto contemporaneo

La complessità dei processi psichici che caratterizzano l'adolescenza — frammentazione, ricerca di integrazione, costruzione del Sé e di sé nel futuro — non può essere compresa pienamente senza considerare anche il contesto socio-culturale entro cui oggi tali dinamiche si sviluppano. Se la psicoanalisi mette in luce i movimenti interni di perdita, trasformazione e ricomposizione dell'identità, la realtà esterna contemporanea amplifica e rispecchia molte di queste tensioni, fornendo scenari di instabilità e di incertezza che fanno da sfondo alle esperienze individuali. Nella nostra realtà socio-culturale, intorno ai 24-25 anni, i giovani sono chiamati a compiere scelte significative, legate sia al mondo interno e alle pulsioni, sia alla sfera delle responsabilità individuali e sociali. Ne consegue che

in questa fase emergono negli adolescenti/giovani adulti domande esistenziali fondamentali che riguardano la capacità di trasformare l'aggressività in una spinta costruttiva e motivante, di dare forma alla propria identità affettiva e sessuale nei legami, di abitare il corpo nell'incontro con l'altro e di conciliare gli aspetti infantili e maturativi del Sé, delineando così un progetto di vita personale e relazionale coerente e autentico. In sintesi, *come concretizzare il proprio progetto di sé, nel lavoro, nella vita e nelle relazioni?* sembra essere la domanda centrale attorno a cui ruota tutta la ricerca di senso inerente alla visione e alla realizzazione di sé e del futuro, un aspetto centrale e fondante del percorso evolutivo verso l'età adulta.

Sebbene in tutte le epoche storiche siano state presenti fatiche, difficoltà e trasformazioni sociali e culturali di ampia portata, capaci di incidere profondamente sull'esperienza soggettiva delle giovani generazioni, l'età contemporanea appare connotata da una specifica intensificazione dei fattori di crisi, così da poter essere definita come *l'epoca della complessità* (cfr. Crocetti, Mancini e Pallaoro, 2023). Oggi, infatti, viviamo in un contesto segnato dalla crisi ambientale, dai conflitti armati, dalla diffusione di forme di aggressività distruttiva e da una crescente precarietà economica, elementi che incidono profondamente sull'immaginario collettivo e sulle rappresentazioni del futuro, contribuendo a ridefinire in modo significativo le condizioni di sviluppo e di costruzione dell'identità adolescenziale. Molti ragazzi crescono oggi immersi in una percezione del mondo dominata dall'insicurezza — climatica, lavorativa, relazionale — che si intreccia con la loro fisiologica incertezza identitaria. Le domande *«Perché fare figli in un mondo così?»* o *«Che senso ha costruire un futuro?»* riflettono non solo un disagio sociale, ma anche una risonanza psichica con le angosce profonde di disgregazione e perdita di continuità che abitano l'adolescenza. In questo scenario, la ricerca di integrazione del Sé si complica ulteriormente: l'adolescente deve non solo armonizzare le proprie parti interne, ma anche collocarsi in un mondo esterno percepito come frammentato, minaccioso e privo di prospettive stabili. L'impossibilità di proiettarsi nel futuro — già descritta in chiave psicodinamica come una forma di «depressione senza oggetto» o di blocco evolutivo (Blos, 1962; Racamier, 1973) — assume oggi una dimensione storica e collettiva, che investe un'intera generazione.

A ciò si aggiunge la fragilità degli adulti di riferimento, spesso incapaci di sostenere il compito di guida e di contenimento emotivo. Molti genitori, educatori e figure istituzionali sembrano abdicare al proprio ruolo simbolico, adottando a loro volta atteggiamenti adolescenziali o difese narcisistiche, come se la società nel suo complesso faticasse a incarnare una funzione genitoriale. L'adolescente, allora, non trova un modello interno/esterno di stabilità, ma un ambiente rispecchiante altrettanto frammentato, che rafforza la sensazione di smarrimento e la difficoltà di fidarsi del mondo adulto. Parallelamente, le

istituzioni sociali e politiche mostrano una crescente incapacità di pianificare il futuro, orientandosi prevalentemente verso la gestione emergenziale del presente. Questo modo di pensare «nel qui e ora», privo di una visione prospettica, produce negli adolescenti un vissuto di vuoto generazionale, in cui la progettualità appare sospesa e il tempo stesso perde linearità. E se viene a mancare un luogo futuro che possa essere al tempo stesso immaginato e investito idealmente — sostenuto da ideali e valori vitali — ma anche reale e realistico, in quanto concretamente perseguibile, seppure attraverso il tempo, l'impegno e la fatica, e nel quale sia possibile proiettarsi e dare continuità alla propria esperienza di vita, allora i ragazzi si ritrovano a vivere in un assoluto presente. In altre parole, se non c'è un *orizzonte di senso* verso cui proiettarsi (cioè un «verso dove» esistenziale), l'individuo resta sospeso nel presente, privo di vero progetto o finalità (Galimberti, 1999). In un tale scenario, la crisi adolescenziale rischia di trasformarsi in un'esperienza di disorientamento esistenziale prolungato, nella quale le angosce interne e le perturbazioni soggettive trovano una dolorosa risonanza nelle condizioni inquietanti del mondo esterno. Eppure, anche in questa condizione di incertezza, permane — come direbbe Winnicott (1965) — la possibilità di trasformare la crisi in spazio potenziale, dove la creatività, l'impegno e la speranza possono diventare strumenti per riannodare il senso del sé e del futuro.

4. Le competenze trasversali e il potenziale trasformativo dei PCTO come dispositivo di crescita e integrazione del Sé

In un contesto di crescente complessità come quello descritto, si aggiunge il problema della pervasività dei dispositivi multimediali e dell'invasività dei contenuti prodotti dalle aziende che gestiscono i social network e dagli utenti stessi, spesso orientati, manipolati e utilizzati dalle multinazionali digitali per reiterare processi da cui derivano ingenti profitti pubblicitari. A ciò si accompagna una mole enorme di informazioni che viene costantemente riversata in rete — oggi anche attraverso l'intelligenza artificiale — frequentemente priva di filtri, basata su dati inattendibili o su vere e proprie *fake news*. Come osserva Riva (2018), oggi quello che troviamo on line è un mondo post-verità, al cui interno le notizie deliberatamente false o distorte sono usate per orientare anche in maniera significativa le decisioni individuali, soprattutto in relazione allo scontro politico e alle scelte elettorali. Il problema, pertanto, non riguarda soltanto la capacità di distinguere le informazioni attendibili da quelle inattendibili, ma soprattutto la possibilità di gestire e filtrare i contenuti attraverso un pensiero critico attivo e divergente, al fine di evitare una fruizione passiva e un'influenza inconsapevole, tipica dei fenomeni di massa. Inoltre, il vertiginoso

flusso di informazioni superficiali, frammentarie e confusive che caratterizza l'ambiente digitale non costituisce un patrimonio integrato di conoscenze, né teoriche né pratiche, utile a sostenere le funzioni adattive e i processi di autorealizzazione nel mondo del lavoro e nella vita sociale in generale (cfr. Mancini, Naldi, Agosta, 2023).

In tale quadro, insegnanti ed educatori si trovano a confrontarsi con l'impatto profondo delle tecnologie sui giovani che sono nati e cresciuti immersi in esse, sul loro modo di pensare, sentire e relazionarsi (Riva, 2019). La virtualità dei nuovi media, infatti, rischia di alienare dalla realtà piuttosto che favorire la capacità di affrontare le sfide della modernità, costringendo gli adulti a un continuo sforzo per sottrarre i ragazzi all'attrazione dei dispositivi elettronici, catturarne l'attenzione, stimolare curiosità, fantasia e creatività, e richiamarli al mondo delle relazioni reali. Intere generazioni di fruitori virtuali sperimentano una condizione di immersione costante nella rete, che simula ambienti realistici attraverso tecnologie elettroniche fino a generare l'impressione di un coinvolgimento autentico, pur in assenza di un contatto umano reale, percettivo e corporeo.

Parallelamente, in una società caratterizzata da rapidi mutamenti, anche gli adulti — così come giovani e bambini — sono chiamati a sviluppare competenze che spesso diventano obsolete prima ancora di poter essere interiorizzate, in una prospettiva di continuo aggiornamento e ridefinizione di sé. Tale dinamica avviene frequentemente a scapito di uno sviluppo equilibrato, capace di integrare la regolazione delle esigenze del Sé (corporee, emotive e pulsionali), le funzioni mentali e la dimensione relazionale-sociale in senso adattivo, in relazione al funzionamento dell'Io. All'interno di questo quadro, la scuola assume un ruolo cruciale nel promuovere il raggiungimento di un traguardo meta-educativo fondamentale: l'«imparare a imparare», integrato dalle competenze di vita (*life skills*) e dalle competenze trasversali individuate dalla comunità europea come essenziali per l'esistenza, il lavoro e la cittadinanza attiva. Tali competenze sono articolate in tre aree principali — personale, sociale e dell'imparare a imparare — e trovano un ulteriore inquadramento nelle otto Competenze Chiave Europee, che forniscono un quadro di riferimento più ampio per l'istruzione e la formazione.

Già il progetto *Life Skills* dell'OMS (1997) nasceva con l'obiettivo di promuovere la salute psicosociale attraverso l'apprendimento di competenze trasversali coinvolte nella regolazione emotiva e nelle relazioni sociali, definite come «tutte quelle abilità e competenze che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri, per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana» (Bollettino OMS, *Skills for Life*, n.1, 1992). In continuità con tale prospettiva, il documento del MIUR (2012) sottolineava che «oggi

L'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici [...] proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare un senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti». L'appropriazione e il potenziamento di tali competenze rappresentano un fattore protettivo all'interno di un quadro multifattoriale complesso, risultando efficaci nella promozione del benessere psichico, nella costruzione di relazioni positive e nella prevenzione di comportamenti disfunzionali e a rischio (Marmocchi, Dall'Aglio, Tannini, 2004). A tale proposito, le linee guida internazionali raccomandano l'implementazione di programmi formativi basati su metodologie attive ed esperienziali di gruppo, superando modelli di apprendimento meramente trasmissivi e informativi (*Programme on Mental Health World Organization*, Geneva, 1997).

Tali indicazioni chiamano in causa anche l'utilizzo dei PCTO, sollecitando una riflessione critica su come essi vengano concretamente attuati nei diversi contesti scolastici. Accanto a esperienze in cui i PCTO rappresentano reali occasioni formative — soprattutto quando all'esperienza pratica segue una fase di riflessione ed elaborazione condivisa — permangono realtà in cui tali opportunità risultano depotenziate a causa di scarsa motivazione docente, limitato impegno istituzionale o carenza di risorse territoriali. In ogni caso, appare fondamentale valorizzare i PCTO come dispositivi gruppali di confronto, possibilmente condotti con il supporto di figure psicologiche specializzate, in cui gli adolescenti possano condividere vissuti emotivi, paure, tensioni e curiosità verso il futuro, promuovendo un orientamento autentico. Un orientamento che non si limiti alla sola occupabilità, ma che favorisca la capacità dello studente di individuare percorsi coerenti con le proprie attitudini, aspirazioni e possibilità di realizzazione, accompagnato da adulti consapevoli del significato profondo dell'orientare, o persino del «dis-orientare», come suggerisce Tomaso Montanari²: «L'orientamento è una parola chiave nel discorso di profilazione. Il delegato del mio ateneo si chiama delegato all'orientamento e al disorientamento, l'ho voluto chiamare così. L'Università deve disorientare, i giovani sono fin troppo orientati a diventare un altro mattone nel muro, per citare una canzone che parlava di scuola ed è stata profetica³. Abbiamo bisogno di rompere i muri e riportare alla

² <https://www.roars.it/scuola-universita-costituzione-la-necessaria-polemica-contro-il-presente/>

³ L'espressione «un altro mattone nel muro» fa riferimento alla canzone: «*Another Brick in the Wall*» dei Pink Floyd (1979), tratta dall'album *The Wall*. Il brano è una critica esplicita al sistema educativo autoritario e omologante, che riduce gli studenti a elementi indistinti («mattoni») di una struttura

vita i mattoni. Dunque disorientare, più che orientare». Il richiamo di Montanari utilizza una metafora in senso culturale e politico, per denunciare un orientamento che rischia di trasformarsi in disciplinamento e adattamento passivo, piuttosto che in promozione dell'autonomia critica e della libertà di pensiero.

In senso psicologico, ritengo che gli adolescenti necessitino di essere orientati dagli adulti di riferimento attraverso condotte coerenti e affidabili, capaci di offrire un punto di riferimento affettivo e valoriale, una funzione di guida e di contenimento. Al tempo stesso, gli stessi adulti dovrebbero saper tollerare di essere messi temporaneamente da parte quando emerge il bisogno di autonomia dei ragazzi, accettando di essere simbolicamente annientati per poter poi essere ritrovati e ri-significati, come affermava Winnicott (1969) nel descrivere il processo di separazione e di individuazione. L'individuo, nel processo di crescita, deve poter «distruggere» l'oggetto (in fantasia e talvolta nel comportamento) e l'oggetto deve sopravvivere a tale distruzione: solo così l'oggetto diventa realmente fruibile e riconosciuto come esterno, separato dal Sé. Al tempo stesso, gli adolescenti hanno bisogno anche di essere «disorientati», nel senso di essere accompagnati ad aprirsi a scenari inediti, a possibilità non ancora definite, attraverso esperienze che consentano la proiezione di sé nel futuro e l'esplorazione del nuovo. Ciò implica, per il mondo adulto, la capacità di accogliere e dare spazio alle innovazioni che i giovani portano — creative, culturali, filosofiche, musicali, poetiche, grafiche — in tutte le loro ricche e molteplici forme espressive. Solo in questo dialogo intergenerazionale, fondato sull'integrazione delle energie generative provenienti dalle nuove generazioni, la società può realmente trasformarsi e rinnovarsi, attraverso le inevitabili crisi.

Riprendendo la riflessione di Winnicott (1965), secondo cui la crisi può trasformarsi in uno spazio potenziale di creatività e sviluppo, è possibile riconoscere nei PCTO una risorsa significativa per accompagnare gli adolescenti nel difficile compito di costruire il proprio Sé in relazione al futuro. Quando questi percorsi vengono progettati e condotti da adulti competenti, autenticamente interessati al mondo adolescenziale e capaci di offrire contenimento e guida, ma anche il sufficiente spazio di libertà e trasgressione sana, essi possono assumere una funzione trasformativa: diventano luoghi di incontro, di sperimentazione identitaria e di elaborazione simbolica delle tensioni interne tra dipendenza e autonomia. In una prospettiva psicoanalitica, il gruppo di pari, all'interno del contenitore PCTO, può essere inteso come un setting evolutivo in cui gli adolescenti possono «giocare» con le proprie rappresentazioni

rigida, annullandone creatività, pensiero critico e soggettività. Non a caso il ritornello recita: «*We don't need no education... We don't need no thought control...*»

di sé e del mondo, esplorando nuovi ruoli e possibilità senza sentirsi giudicati. Il gruppo, sostenuto da adulti che sappiano fungere da funzione riflessiva (Bion, 1961) e funzione genitoriale sociale, diventa un dispositivo capace di favorire processi di integrazione del Sé, di contenere le angosce di frammentazione e di trasformare l'ansia per il futuro in progettualità. Se utilizzati come luogo di senso e di elaborazione condivisa, i PCTO possono dunque contribuire non solo allo sviluppo di competenze orientative e trasversali, ma anche al rafforzamento delle risorse personali e alla prevenzione della dispersione scolastica, promuovendo una maggiore continuità identitaria e una fiducia nel futuro, pur nel rispetto della tensione costante tra adattamento e creatività, che caratterizza l'esistenza di ogni essere umano nel confronto tra le potenzialità del Sé e le richieste della realtà in cui è inserito.

L'impatto positivo dei PCTO, in questa prospettiva, si colloca su un duplice piano: da un lato, essi operano come strumenti di prevenzione del disagio, sostenendo l'adolescente nella transizione verso l'età adulta; dall'altro, agiscono come laboratori esperienziali di cittadinanza psichica, nei quali l'individuo può costruire significati condivisi, confrontarsi con la realtà, riconoscersi parte di una comunità e sperimentare la possibilità di contribuire attivamente alla società. Se il progetto PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione si muove in una dimensione di ricerca-formazione (che significa esplorare, attraverso un approccio multidimensionale e partecipativo, il potenziale dei PCTO come dispositivo di crescita integrata) allora esso diventa uno spazio privilegiato per gli adolescenti in cui sperimentare sé stessi in contesti reali, riconoscere le proprie competenze emergenti e definire progressivamente un'immagine di sé proiettata nel futuro, favorendo così la costruzione di un'identità personale e professionale più consapevole. Attraverso interviste e focus group, la ricerca ha inteso proprio valorizzare la voce degli studenti come protagonisti attivi nei processi di orientamento, indagando la qualità delle esperienze e il grado di implementazione delle linee guida ministeriali. Parallelamente, i percorsi di ricerca-formazione rivolti ai docenti (tutor interni, orientatori, referenti per l'orientamento) possono potenziare la competenza relazionale e riflessiva degli adulti, rafforzando la loro capacità di leggere i bisogni psicologici dei giovani e di accompagnarli nella costruzione del proprio futuro.

Ripensati in senso educativo e psicologico, i PCTO assumono il valore di un dispositivo di supporto evolutivo, in quanto possono offrire ai ragazzi un contesto in cui riconoscere e valorizzare le proprie potenzialità, imparando a trasformare l'incertezza del presente in possibilità di futuro e in un'identità più consapevole e sicura. In questa prospettiva, i PCTO possono essere considerati come «spazi transizionali istituzionali» dove la realtà interna degli adolescenti incontra la realtà esterna del mondo sociale. Qui l'adolescente può sperimentare

in modo protetto l'autonomia, affrontare la realtà del lavoro e della vita adulta, e trovare contenimento alle proprie angosce, attivando energie creative, orientate a dare forma a un Sé integrato e capace di abitare responsabilmente il futuro. In conclusione, la crisi adolescenziale, lungi dall'essere soltanto una fase di destabilizzazione, rappresenta un campo di lavoro psichico in cui, tra orientamento e disorientamento, si gioca la possibilità di integrare le parti frammentate del Sé, dare forma a un'identità sufficientemente integrata e strutturata e articolare una rappresentazione di sé e del proprio futuro che permetta di abitare l'esperienza di vita con una dotazione di senso come sfondo al sentimento di continuità dell'essere.