



Cappai, Giovanni Michele (1995) *Valenza psico-pedagogica dei decreti delegati: situazione attuale nella Provincia di Sassari*. In: Nuvoli, Gianfranco (a cura di). *Problemi psico-pedagogici, formazione e orientamento: la secondaria superiore nella Provincia di Sassari*. Cagliari, Editrice Dattena. p. 139-160. (Osservatorio scolastico permanente, 1).

<http://eprints.uniss.it/8100/>



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI  
*FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA*  
*DIPARTIMENTO DI ECON. ISTIT. SOCIETÀ*



AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI SASSARI  
*ASSESSORATO ALLA CULTURA E PUBBLICA ISTRUZIONE*

**Problemi psico-pedagogici,  
formazione e orientamento**

# ***La secondaria superiore nella Provincia di Sassari***

*a cura di*  
**Gianfranco Nuvoli**

*con scritti di:*

M. Manca	G. Brianda
G. Cioffi	G. Nuvoli
S. Cadeddu	G. M. Cappai
G. Casedda	G. Manca
I. Musacchia	B. Pinna
A. Sini	



editrice dattena

*Il presente lavoro è stato realizzato e pubblicato  
dall'Università di Sassari, Facoltà di Lettere e Filosofia, su progetto  
in convenzione finanziato dall'Amministrazione Provinciale di Sassari,  
Assessorato alla Cultura e Pubblica Istruzione.*

Il volume è curato da Gianfranco Nuvoli

© 1995

EDITRICE DATTENA  
Via Tempio 27, Cagliari  
Tel. 070/650988

Progetto grafico e composizione di Gianfranco Nuvoli  
Stampato nella Tipografia Stampacolor srl, Sassari,  
presso i propri stabilimenti di Muros (SS) nel gennaio 1995

# VALENZA PSICO-PEDAGOGICA DEI DECRETI DELEGATI

## Situazione attuale nella Provincia di Sassari

*Giovanni Michele Cappai*

### 1. Comunità scolastica

Il significato più profondo e innovativo della legislazione delegata è racchiuso nell' Art.1 del D.P.R. n.416 del 31 maggio 1974, che recita testualmente: "Al fine di realizzare (...) la partecipazione nella gestione della scuola, dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica, sono istituiti, a livello di circolo, di istituto, distrettuale, provinciale e nazionale, gli organi collegiali di cui agli articoli successivi". Con estrema chiarezza ed efficacia, ancorché in modo sintetico, il legislatore ha voluto introdurre preliminarmente gli elementi caratterizzanti della nuova organizzazione scolastica, racchiusa nell'accezione più ampia e pregnante dei termini "*partecipazione*" e "*comunità*" così come vengono intesi dagli studiosi delle moderne scienze dell'educazione (Sansuini, 1985). Si è concordi, infatti, nel sostenere che il concetto di "*comunità*" comporta l'esigenza di una scuola "*aperta*" al suo interno e verso l'esterno, quindi la partecipazione democratica al processo gestionale e formativo di tutti i soggetti interessati, cioè dei capi d'istituto, dei docenti, degli allievi, dei genitori e delle diverse componenti sociali, ciascuno in rapporto alla specificità del proprio ruolo e all'entità dei contributi che è in grado di offrire. Ciò allo scopo di realizzare "un progetto di scuola non chiusa nell'autarchia culturale, che risponda alle esigenze dei singoli ed alle necessità della società, superi il casuale e il pressappoco, offra stimoli e indicazioni per iniziative coordinate, individui curricoli coerenti nei diversi tronconi formativi" (Frabboni, Simone, Vertecchi, 1986).

#### 1.1 Funzione docente

In questo contesto l'istanza del superamento di qualsiasi forma di chiusura investe a pieno titolo anche la professionalità e il ruolo dell'inse-

gnante, tradizionalmente intesi in senso individualistico dal punto di vista culturale e operativo, in ossequio a una concezione distorta e riduttiva del principio della libertà didattica e di insegnamento. Infatti, nell'ambito della ridefinizione e del chiarimento dei compiti dei docenti, proprio per evitare di incorrere negli equivoci del passato, l'Art. 1 del D.P.R. 417 del 31 maggio 1974 afferma "Nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dalle leggi dello Stato, ai docenti è garantita la libertà d'insegnamento. L'esercizio di tale libertà è inteso a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni". Di fatto, lungi dall'accettare e giustificare qualsiasi forma di egocentrismo professionale, la libertà d'insegnamento viene strettamente coniugata con l'istanza del confronto, che implica un rapporto costante, dialettico e circolare fra culture e modi di pensare diversi, tra concezioni spesso contrastanti e apparentemente inconciliabili della funzione della scuola e del processo formativo nel suo insieme, ma che, attraverso il dialogo e i conflitti che questo necessariamente comporta, consente il graduale chiarimento delle posizioni, la presa di coscienza e il superamento di errori di varia natura, il raggiungimento di livelli più elevati di consapevolezza, di scientificità e di professionalità. Tutto questo perché agendo insieme vengono a crearsi "condizioni di stimolo particolarmente efficaci e tutti i soggetti traggono giovamento dalla cosiddetta costruzione collettiva della conoscenza" (Cappai, 1992), la cui importanza viene peraltro sottolineata da J. S. Bruner (1976) quando sostiene che la scuola ha per lo più ignorato i vantaggi legati alla reciprocità e alla discussione, veicoli insostituibili dell'ampliamento progressivo del sapere.

La nuova concezione della funzione docente, pertanto, si fonda sul principio della collegialità, che deve esplicitarsi ai diversi livelli, nei vari organi della scuola e nel contesto delle attività che si è chiamati a svolgere in tutti i momenti dell'anno scolastico, a cominciare dalla programmazione educativa e didattica. Al riguardo nell'Art. 4 lett. a del D.P.R. n.416/74 è detto che il Collegio dei Docenti cura in particolare "la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi d'insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare". Risulta evidente il superamento della monoliticità e intangibilità dei programmi delle scuole di ogni ordine e grado, a favore del criterio della flessibilità e dell'adattabilità alle situazioni e ai diversi contesti umani, sociali e culturali in cui le singole scuole si trovano ad operare. E' quanto basta per giustificare ed esigere da parte dei docenti la programmazione collegiale, valida sotto il profilo scientifico, di qualsiasi attività formativa, principio questo ribadito e chiarito dalla Legge 517 del 4.8.1977, nonché il

suo costante adeguamento sulla base dei problemi e delle difficoltà che emergono via via e che si è chiamati a superare al momento opportuno in sede di verifica e di valutazione comune (Art. 4 lett. c del D.P.R. n.416/74).

La programmazione è, per sua intrinseca natura, educativa e didattica (De Bartolomeis, 1983). Quella educativa “abbraccia tutti i problemi dell’istituzione scuola, e quindi anche quelli riguardanti la gestione e l’organizzazione. Le materie di studio, gli obiettivi strettamente culturali, l’insegnamento e l’apprendimento non dominano la scena: gli studenti non sono solo studenti, gli insegnanti non sono solo insegnanti, la scuola non agisce come realtà isolata. Prevale la visione d’insieme delle esigenze di una particolare scuola; visione che collega condizioni, strumenti, obiettivi” (ibidem). Questa concezione comporta per i docenti l’analisi e la comprensione profonda della realtà in cui operano, delle condizioni socio-economico-culturali in cui hanno vissuto e continuano a vivere le famiglie e gli alunni, quindi la presa d’atto delle potenzialità e dei limiti propri delle strutture scolastiche e dell’ambiente di appartenenza. E’ quel che occorre per poter adeguare i programmi alle reali esigenze dell’utenza, proprio come richiesto dalla normativa in vigore, nonché per la scelta di obiettivi realmente perseguibili e di strategie mirate in grado di favorire la maturazione e la valorizzazione delle capacità proprie dei singoli allievi.

La programmazione didattica costituisce la traduzione e l’articolazione concreta e operativa di quella educativa, il suo adeguamento alle caratteristiche specifiche delle varie discipline, delle classi, degli alunni (Cappai, 1992). In quest’ottica non basta programmare in modo generico e astratto, così come non è sufficiente indicare gli argomenti distinti per materie e qualche notazione metodologica di maniera riferita alla ricerca, al lavoro di gruppo, ai fatti attuali (De Bartolomeis, 1983). E’ necessario andare oltre: “Bisogna uscire da limiti tanto ristretti. Quali conoscenze e abilità apprendere? Perché apprenderle e con quali metodi? Quali materiali e strumenti sono indispensabili? Qual è l’organizzazione più efficace dei luoghi di apprendimento? L’utilizzazione di luoghi non scolastici sarà solo occasionale o entrerà nella programmazione così da caratterizzarla fortemente e negare autosufficienza anche a istituzioni scolastiche che abbiano marcate tendenze innovative? Come si costruiscono piani interdisciplinari? Tanto l’utilizzazione dell’esterno quanto i piani interdisciplinari non richiedono il ricorso a esperti diversi dagli insegnanti? Come la scuola potrà meglio avvalersi della collaborazione di tali esperti?” (ibidem). Questi interrogativi, al momento della programmazione didattica, esigono delle risposte concrete ed organiche, che i docenti, collegialmente, sono chiamati a dare senza equivoci, col massimo di coerenza scientifica e nel rispetto del principio dell’interdisciplinarietà, individuando i corrispondenti percorsi operativi per tradurli coerentemente in pratica.

L'istanza interdisciplinare nasce dalla consapevolezza che "poiché le discipline come tali sono soltanto prospettive sulla realtà assunta secondo certi punti di vista (...), le loro partizioni e divisioni hanno carattere relativo e provvisorio e non possono essere prese rigidamente come compartimenti stagni" (Laeng, 1984). Detto orientamento richiama quello di L. Volpicelli (1978) di *unità dell'ambiente* e contestuale *unità della cultura*, e coincide con la concezione di D. Antiseri (1990) per cui "un problema, in genere, è tipico di una disciplina, anche se avrà significato per altre discipline ed anche se, per risolverlo, necessiteranno di volta in volta mezzi teorici e tecnici provenienti da altre discipline". Di conseguenza "il lavoro interdisciplinare è come il lavoro di un'orchestra: si risolve in un unico problema, avendo competenze diverse e suonando spartiti differenti. L'inter-disciplinarità presuppone la multi-disciplinarità" (ibidem). Non vi è alternativa, in sostanza, alla programmazione e attuazione costante di percorsi didattici interdisciplinari, pena la settorializzazione del processo formativo e l'impossibilità per gli allievi di cogliere l'unitarietà e l'organicità dei diversi ambiti culturali. Naturalmente, l'interdisciplinarità implica il ricorso ad attività di ricerca per classi aperte, che rappresentano una componente essenziale della scuola-comunità (Cappai, 1992) e che, se concepite e attuate in modo corretto, non sminuiscono l'efficacia del lavoro disciplinare, né tanto meno rappresentano un pericolo per l'integrità del modulo classe, che continua a rimanere la base e il punto primo di riferimento dell'organizzazione istituzionale della scuola (ibidem).

## 1.2 Relazioni docenti-discenti

L'Art. 1 del D.P.R. 417/74, nel confermare per i docenti la garanzia della libertà d'insegnamento, stabilisce che l'esercizio di tale libertà è inteso a promuovere "la piena formazione della personalità degli alunni (...) nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi". Il successivo Art.2, nell'assegnare al docente una funzione essenziale nell'azione di trasmissione ed elaborazione della cultura, sostiene la necessità di dare "impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della personalità". Il richiamo alla partecipazione attiva e critica degli allievi ai processi di conquista e di avanzamento della cultura, nell'escludere qualsiasi interpretazione arbitraria e fuorviante del concetto di libertà d'insegnamento, pone i docenti di fronte al dovere, inderogabile, di fondare il processo formativo sul pieno rispetto delle caratteristiche psicologiche degli alunni. Questa prospettiva, valida per tutte le scuole, nel caso specifico delle

medie superiori richiede la conciliazione del principio della libertà docente con le leggi proprie della psicologia dell'adolescenza, nel senso di un'azione scientifica mirata alla creazione di un modello di scuola e di un tessuto di relazioni umane e operative realmente capace di salvaguardare le prerogative degli studenti, di favorirne la maturazione, di porre rimedio alle lacune e ai problemi di cui essi sono portatori dal punto di vista affettivo, emotivo, sociale e cognitivo. C'è da chiedersi, quindi: Quali sono gli aspetti psicologici più rilevanti dell'adolescenza da prendere in considerazione in ambito scolastico? Come deve comportarsi il docente nei riguardi del discente? Quali implicazioni ne derivano dal punto di vista metodologico, didattico e organizzativo?

Uno degli aspetti più importanti dell'adolescenza è costituito dalla "crisi di indipendenza nei confronti degli adulti e dell'ambiente familiare e scolastico (...), che comporta anche una maggiore ricchezza di situazioni conflittuali" (Petter, 1982) e che si traduce in una crisi di originalità, dal momento che si comincia a pensare alle grandi scelte, all'inserimento e all'assunzione nella società degli adulti di un certo status sociale, alla elaborazione delle linee essenziali di un preciso piano di vita (ibidem). La motivazione psicologica di tale comportamento è che nella sua aspirazione all'autonomia attraverso il rifiuto dei precedenti *vecchi* valori "appare possibile al giovane l'imporre una propria indipendenza ed il raggiungimento di quella condizione autonoma tipica di un sé adulto" (Nuvoli, 1990). Gli atteggiamenti di opposizione degli adolescenti, pertanto, non sono per loro natura negativi e tendono giustamente alla creazione di una identità del tutto nuova e originale, che emerge come conseguenza di un lungo processo di esplorazione della realtà, di scoperta e di conquista della cultura, di riflessione personale, di scambi di idee e di punti di vista con i coetanei e con gli adulti.

Un valido contributo al riguardo viene offerto dallo studio delle discipline scolastiche, in modo particolare dalla storia politica e militare, dalla storia della scienza e delle esplorazioni, dalla letteratura e dalla religione (Petter, 1982). Aggiungasi a ciò che la conquista del pensiero ipotetico-deduttivo, che garantisce all'adolescente una più ampia capacità di autonomia sul piano logico e concettuale, crea il bisogno di usare questa nuova abilità, e pertanto anche l'esigenza di vedersi *dimostrate* le cose e non soltanto di vedersene *proposte* (Petter, 1990). Non solo, "a questo bisogno si accompagna poi quello di discutere alla pari con l'insegnante, e non soltanto dei contenuti e dei problemi che riguardano una certa disciplina, ma, più ampiamente, di tutto quanto accade dentro e fuori la scuola e può avere a che fare, sia pure indirettamente, con quella disciplina, ma sicuramente ha a che fare con le situazioni esistenziali dell'adolescente: i fatti che avvengono nel

mondo e di cui parlano i giornali o la televisione” (ibidem). Ed è proprio questa necessità, dovuta alla sensazione di solitudine epistemologica propria dell’adolescenza, che stimola a consolidare i rapporti e a “cercare il confronto con persone significative” (Reda, 1989), tra le quali non possono certamente mancare gli insegnanti.

Ebbene, proprio allo scopo di garantire la formazione umana e critica della personalità degli alunni attraverso la loro partecipazione diretta alla vita scolastica, come richiesto dagli Artt. 1 e 2 del D.P.R. n.417/74, occorre adeguare la scuola e la sua azione a queste insopprimibili istanze dell’adolescenza. I problemi dei giovani, che per lo più affondano le radici nell’extrascuola e nell’attualità in cui essi vivono e si dibattono, debbono trovare una precisa collocazione fra i contenuti delle discipline di insegnamento e costituire oggetto di discussione comune con i docenti, senza alcuna forma di prevenzione e di pregiudizio da parte di questi. Si richiede, cioè, un contesto scolastico aperto e paritario, alieno da qualsiasi forma di disprezzo delle idee e delle posizioni dei giovani, errore nel quale cadono spesso molti insegnanti quando, più o meno espressamente, fanno ricorso all’ironia, “cosa che viene vissuta da un adolescente come particolarmente offensiva e svalutativa, perché là dove c’è bisogno di essere trattati alla pari l’ironia sottolinea invece la disparità” (Petter, 1990). Ciò che si richiede, in sostanza, è una scuola non più autoritaria ma democratica, con docenti capaci di svolgere un valido ruolo di stimolo nei confronti degli allievi, di suscitare entusiasmi ed interessi, di guidarli opportunamente verso la scoperta e la conquista del mondo e della cultura, nonché in direzione dello sviluppo di abilità cognitive e operative che consentano loro di poter operare in modo autonomo e di concorrere consapevolmente e con successo alla risoluzione dei problemi propri e della società i cui vivono. Il raggiungimento di questi obiettivi, escludendo a priori l’azione puramente trasmissiva dei docenti, richiede immancabilmente il ricorso alla ricerca di gruppo (Cappai, 1992), che in una scuola su misura per l’adolescenza, non più centrata sull’insegnamento ma sul processo di autoapprendimento guidato degli alunni, deve “diventare lo strumento didattico più importante” (Petter, 1990). Solo così è possibile parlare di scoperta e di conquista autonoma e collaborativa delle conoscenze da parte degli allievi, fondamento indispensabile per lo sviluppo equilibrato ed armonico di qualsiasi personalità (Piaget, 1969).

Per le stesse ragioni, nella scuola media superiore, in virtù di un rapporto docenti-discenti aperto e circolare, basato sulla comprensione, sul dialogo e sulla collaborazione reciproca, debbono trovare adeguata considerazione e valorizzazione altri momenti della vita scolastica, quali le assemblee degli studenti di classe e di istituto previste dagli Artt. 42 e 43 del D.P.R.

n.416/74. Nell'Art. 43, che consente la presenza del Preside o di un suo delegato e degli insegnanti che lo desiderano, è spiegato il vero significato di questa istituzione là dove si afferma: "Le assemblee studentesche nella scuola secondaria superiore e artistica costituiscono occasione di partecipazione democratica per l'approfondimento dei problemi della scuola e della società in funzione della formazione culturale e civile degli studenti". La valenza educativa di queste assemblee resta fuori da ogni dubbio, poiché sono concepite come momento di democrazia, di comprensione delle problematiche scolastiche e sociali, di maturazione umana e culturale dei giovani. E' chiaro, comunque, che ciò può avvenire maggiormente disponendo della presenza diretta dei docenti, resa necessaria dal fatto che gli argomenti oggetto di attenzione investono per intero le problematiche esistenziali tipiche dell'adolescenza, quelle che, tenendo nella dovuta considerazione le esigenze psicologiche degli allievi e il dettato dei già richiamati Artt. del D.P.R. n.416 e del D.P.R. n.417, debbono costituire la base sulla quale operare in qualsiasi contesto scolastico e sociale. E non basta affermare che agli insegnanti, al pari dei capi d'istituto, è riconosciuta la facoltà, non l'obbligo, di partecipare. L'incongruenza di questa norma è abbastanza evidente e merita di essere superata a favore della istituzionalizzazione della partecipazione dei docenti e dei Presidi alle assemblee in questione. Ma ciò non toglie che essi, in attesa dei necessari adeguamenti legislativi, vi partecipino volontariamente con serietà e impegno, perché questo esigono le caratteristiche e le aspettative degli studenti e quelle di una scuola aperta, avanzata e formativa quale viene teorizzata in maniera eloquente dai Decreti Delegati del 1974.

Per le stesse ragioni e finalità è bene che costituiscano oggetto di interessamento e di discussione a livello di classe e di interclasse, e perciò di ricerca e di ampliamento cognitivo-culturale, tutte le problematiche di pertinenza degli allievi che vengono affrontate all'interno degli organi collegiali di cui agli Artt. 3, 5 e 11 del D.P.R. n.416/74, Consiglio di Classe, Consiglio d'Istituto e Consiglio Scolastico Distrettuale, nei quali esiste la rappresentanza studentesca, e persino nel Consiglio Scolastico Provinciale e nel Consiglio Nazionale della P.I., che non prevedono la presenza degli studenti. Così facendo verrebbero a crearsi più feconde condizioni per l'arricchimento della personalità degli alunni, nonché per la creazione di un elevato grado di consapevolezza in ordine alle molteplici articolazioni in cui si esplica la vita civile e democratica della società. Anche in questo caso si rende necessario apportare precise modifiche alle norme delegate attualmente in vigore.

### 1.3 Rapporti scuola-famiglia

La partecipazione dei genitori alla gestione democratica della scuola è sancita dal D.P.R. n.416/74, che fra l'altro detta norme specifiche per l'elezione dei loro rappresentanti in seno ai vari organi collegiali. Nelle scuole medie superiori e artistiche, però, le assemblee di classe e d'istituto di cui all'Art. 45 dello stesso decreto sono riservate a tutti i padri e le madri indistintamente, ma possono prendervi parte anche il Preside e gli insegnanti. Inoltre, a norma dell'Art. 2, lett. d del D.P.R. n.417/74, i docenti sono tenuti a curare i rapporti con i genitori degli alunni delle rispettive classi. Apparentemente questa norma può sembrare poco significativa e quasi avulsa dal contesto, col rischio di ridurre dette relazioni a un atto formale di scambio di informazioni sui fatti educativi e formativi e alla semplice comunicazione dei risultati delle valutazioni periodiche inerenti le singole discipline di studio.

Questa interpretazione viene esclusa dal significato dei concetti di *comunità scolastica* e *partecipazione* enunciati nell'Art. 1 del D.P.R. n.416/74, oltre che dal dovere per gli insegnanti di promuovere la piena formazione della personalità degli allievi "attraverso un confronto aperto di posizioni culturali" (Art. 1 del D.P.R. n.417/74), che non può avvenire senza avere come referenti fondamentali le famiglie interessate. Ne consegue la necessità di dare ai rapporti con queste un carattere sistematico e aperto, promuovendo forme di scambio e di collaborazione che valgano ad intendersi a vicenda e a comprendere quanto più a fondo possibile lo status psicologico degli studenti, i loro bisogni, le istanze della società e della scuola, i criteri organizzativi e operativi da adottare, onde contribuire concordemente al raggiungimento degli obiettivi comuni e favorire la trasformazione dei genitori in operatori consapevoli dei docenti. Il che vuol dire anche guidarli verso la creazione di un clima familiare atto a garantire le condizioni socio-affettive richieste dagli adolescenti per mettere a frutto il loro desiderio di affermazione, assumendo come strumento per la realizzazione delle relative istanze l'interesse per lo studio e la partecipazione attiva alla vita scolastica.

Nel riconoscere che l'attuazione di questo principio è sovente ostacolata da fattori di varia natura, fra i quali in molti casi, oltre all'assenza di maturità presso le famiglie di cultura medio-bassa, la scarsa sensibilità e disponibilità di quelle acculturate, non si può che ribadire la validità dei principi enunciati, ossia l'obbligo per i docenti di compiere ogni e qualsiasi tentativo per la traduzione in pratica degli stessi, come richiesto d'altronde dalle istanze di *partecipazione* e di *confronto aperto* presenti negli Artt. 1 del D.P.R. n.416 e n.417 del 1974. S'intende con ciò che gli insegnanti, in virtù della loro maturità e preparazione professionale, debbono sforzarsi di

sensibilizzare, di far maturare e portare a livelli sempre più elevati e costruttivi di partecipazione tutti i genitori indistintamente, in modo che ciascuno, in misura corrispondente alle proprie capacità, possa contribuire comunque al raggiungimento dei traguardi comuni. Il problema dei docenti, pertanto, è “quello di conciliare il massimo possibile di libertà e di partecipazione della base” (Alberti, 1986) e, allo stesso tempo, di riappropriarsi del “potere di direzione come strumento di regolazione generale del sistema” (ibidem), senza il quale non si può pretendere che i genitori possano intervenire con lungimiranza e profitto nella gestione democratica della scuola.

#### **1.4 Scuola aperta al territorio**

L'Art. 1 del D.P.R. n.416/74 pone l'esigenza di dare alla scuola “il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica”, che, come afferma l'Art. 43 dello stesso D.P.R., consente “l'approfondimento dei problemi della scuola e della società in funzione della formazione culturale e civile degli studenti”. Nella prospettiva della scuola media superiore, il significato di queste affermazioni è abbastanza eloquente e trae origine dal fatto che “l'adolescenza è una fase in cui il soggetto vive in modo particolarmente intenso dal punto di vista cognitivo ed emozionale il rapporto fra sé e il mondo circostante” (Palmonari, Pombeni, 1987), intendendo questo nella totalità dei suoi aspetti e delle sue componenti. Ne deriva che la scuola non può evitare di avere come punto costante di riferimento il contesto ambientale di appartenenza, che costituisce una sorgente inesauribile di interessi e di problemi per gli allievi, che essi tendono sempre ad affrontare e risolvere. Ai docenti, di conseguenza, superando la visione strettamente scolastica dell'azione formativa, è demandato il compito di “una continua e attenta verifica delle risposte che il mondo degli adulti fornisce ai bisogni espressi dai giovani nel loro concreto percorso esistenziale” (Montanari, 1987); questo impegno riguarda anche “l'ambito associativo e quello delle istituzioni nel loro complesso” (ibidem).

Secondo questa concezione, che appare abbastanza corretta ed equilibrata, la scuola è chiamata a regolare e coordinare oculatamente gli interventi formativi che vengono messi in atto nei vari ambiti della società, onde agevolare nei giovani “il cammino verso la maturità, in una linea di coerenza, di circolarità e di continuità che consenta livelli progressivamente crescenti di impegno, di responsabilità e di partecipazione” (ibidem). Il che equivale, fra l'altro, al dovere di creare le condizioni per evitare l'insorgere e il diffondersi di qualsiasi forma di disadattamento e di devianza, fenomeni

tutt'altro che marginali nella nostra società. A tal fine, però, nella consapevolezza che molte famiglie non si trovano nelle condizioni socio-economiche e culturali adatte per assecondare l'azione degli insegnanti, è necessario che lo Stato e gli enti locali promuovano una politica "atta a favorire i nuclei domestici in condizione di disagio esistenziale" (Pati, 1992), destinata soprattutto a coloro che manifestano difficoltà materiali e relazionali (ibidem). In questo ruolo di recupero delle famiglie, che comunque non deve limitarsi soltanto a quelle particolarmente disagiate, e nella prospettiva di rendere più efficace l'azione formativa dei docenti, debbono essere coinvolte, in collegamento e collaborazione con la scuola, tutte le istituzioni presenti nel territorio, in modo particolare il Provveditorato agli Studi, il Consiglio Scolastico Provinciale, la U.S.L., le Circoscrizioni, il Consiglio Scolastico Distrettuale, il Comune, la Provincia, i Sindacati, gli Organismi familiari e di rappresentanza, le agenzie educative extrascolastiche, le forze produttive e della cultura, gli enti regionali di formazione. Si tratta di concorrere tutti insieme alla realizzazione di un *sistema scolastico integrato* fondato sul concetto di *comunità educante* (Pati, 1992), che comporta la revisione radicale del significato attualmente attribuito alla scuola e la concezione di essa "non tanto come possibilità di successo e carriera (...), quanto soprattutto come ambiente di vita teso a *liberare l'uomo*, a promuoverlo sotto gli aspetti umano, sociale, spirituale" (ibidem).

E' in questa direzione che bisogna muoversi e concertare l'impegno di tutti, che richiede un'attività di programmazione concorde e armonica da parte delle varie componenti, nonché l'utilizzazione razionale delle disponibilità finanziarie, la verifica sistematica dei risultati e, all'occorrenza, la modifica e l'adeguamento delle strategie d'intervento. Perciò "le autonomie locali sono chiamate, sollecitamente, a investire copiosamente forze e risorse nella progettazione/allestimento di una rete polivalente di opportunità socio-culturali di territorio" (Frabboni, 1987), e i relativi servizi "a partire dai Centri giovani e dai Centri adolescenti, dovrebbero costituire un'occasione di studio-ricerca-creatività: soprattutto oggi che gli scenari della cultura di massa stanno cambiando profondamente di *segno*, tanto da alterare il volto dell'intero sistema formativo" (ibidem). Una delle tante esigenze, allora, è quella di considerare l'extrascuola un fattore essenziale e non trascurabile del processo formativo, ma non come momento di studio tradotto in termini di spiegazione-trasmissione del sapere ad opera dei docenti, bensì come qualificata azione di ricerca e di conquista personale e guidata delle conoscenze da parte degli allievi, quindi di impegno profondo per la soluzione dei problemi della società, verso i quali gli adolescenti dimostrano di essere particolarmente sensibili. Proprio in omaggio al modo di intendere i concetti di scuola-comunità, di scuola aperta, di partecipazione, di formazione di

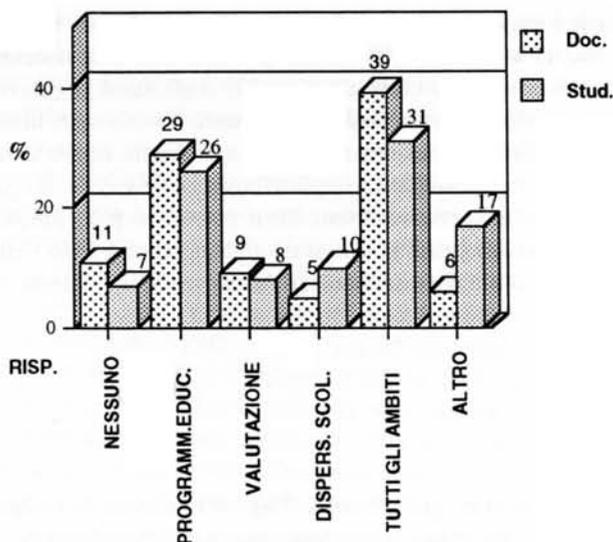
personalità complete, di coscienza morale e civile degli alunni che permea di sé i Decreti del Presidente della Repubblica n.416 e n.417 del 1974, che nella sostanza, e per i motivi ispiratori di fondo che li animano e sorreggono, conservano ancora intatta la loro validità pur di fronte alla necessità di un ampio “riordino (anche nei meccanismi elettorali) degli attuali organi collegiali” (Luppi, 1993), che, facendo tesoro dell’esperienza vissuta e dei limiti fin qui individuati, va in direzione di una maggiore autonomia finanziaria, amministrativa, organizzativa e didattica degli istituti e delle scuole di ogni ordine e grado (ibidem), che serviranno senz’altro a rendere più completa e più incisiva l’attuazione dei principi che sono stati posti alla base della scuola italiana a decorrere dalla data di emanazione dei Decreti Delegati.

## **2. Analisi dati**

### **2.1 Totali**

L’esame dei risultati globali della TAB. 4 consente di evidenziare la presenza presso i docenti di una concezione marcatamente riduttiva e settoriale dei Decreti Delegati. Emerge, infatti, che il 29% ritiene utile e proficua la loro azione solo in funzione della programmazione educativa e didattica, il 9% per la verifica/valutazione, il 5% per la prevenzione/recupero della dispersione scolastica. Soltanto il 39% li ritiene validi in tutti gli ambiti, mentre vengono considerati inutili dall’11%. Quest’ultimo dato, seppur nella limitatezza del fenomeno, può essere considerato di una certa gravità, soprattutto se viene messo in relazione con il grado di cultura e di specializzazione della categoria e col fatto che le norme delegate sono in vigore ormai da un ventennio. Lo stesso può dirsi per gli insegnanti che dimostrano di non essere consapevoli della validità e delle potenzialità insite nella gestione collegiale di una vera e propria scuola-comunità in ordine alla prevenzione e al recupero della dispersione scolastica.

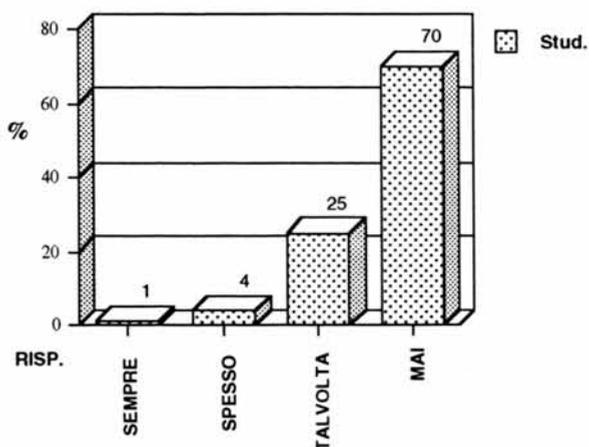
Alcuni dei quesiti qui menzionati sono stati posti anche agli studenti, le cui risposte (cfr. TAB. 11) denotano una conoscenza limitata dell’importanza della normativa vigente in materia, tranne che per la programmazione educativa e didattica, il cui dato (27%) si avvicina notevolmente a quello dei docenti della TAB. 4 (29%). Detta corrispondenza, anche se i valori percentuali non sono molto alti, sta probabilmente a significare che il grado di consapevolezza degli allievi sui temi proposti derivi dal relativo carente livello di convinzione e di accettazione da parte degli insegnanti, che tende a riflettersi altresì nello scarso interesse degli studenti per altri aspetti dei Decreti Delegati (Tav. 1).



Tav. 1: Confronto tra le domande n.4 Doc. e n.11 Stud. sull'utilità degli organi collegiali

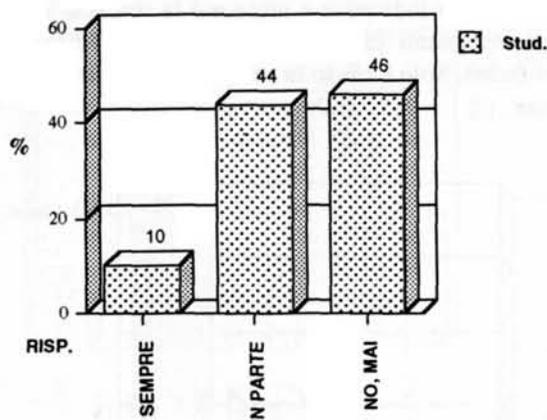
In questo contesto si possono collocare i dati della TAB. 11 dove si evidenzia che il 7% non considerano valida l'azione degli organi collegiali della scuola, che il 31% non li conoscono affatto e che il 18% non sanno in quale ambito possano risultare utili e proficui, per un totale complessivo di assenza di coscienza pari al 56%. Questi risultati lasciano trasparire una visione molto ristretta delle diverse problematiche e appaiono estremamente rilevanti se si considera il fatto che nei Consigli di Classe, d'Istituto e nel Consiglio Scolastico Distrettuale (rispettivamente Artt. 3, 5 e 11 del D.P.R. n.416/74) è presente la rappresentanza studentesca e che gli allievi hanno diritto e danno luogo sistematicamente a delle assemblee di classe e d'istituto (Art. 43 del D.P.R. testé citato) per l'approfondimento delle problematiche scolastiche e sociali in funzione di una loro più avanzata ed elevata formazione culturale e civile. Verosimilmente ciò autorizza a pensare che la limitata partecipazione e lo scarso apporto degli allievi alla vita democratica della scuola possa dipendere da una mancata o insufficiente opera di sensibilizzazione da parte dei presidi e del corpo docente, ai quali questo compito è demandato a norma delle disposizioni contenute nel D.P.R. n.416 e n.417 del 1974.

Le risposte date dagli studenti alla domanda n.12 (cfr. la relativa TAB.12 e la Tav.2) sono molto indicative e attestano la rinuncia quasi generale a prospettare agli insegnanti problemi personali e a richiedere nel merito appositi suggerimenti. Solo l'1% lo fa sempre, il 4% spesso, il 25% qualche volta, il 70% mai.



Tav. 2: "Hai avuto occasione di contattare i professori per chiedere suggerimenti su problemi personali?"

Sul piano delle ipotesi si può supporre che ciò possa dipendere da una certa e naturale timidezza propria dell'adolescenza, ma, stante il desiderio di superamento della solitudine epistemologica attraverso l'apertura e la ricerca di contatti con altre persone (Reda, 1989), in particolar modo con gli adulti e gli insegnanti, i dati a disposizione stanno forse a significare la mancanza di un apprezzabile grado di disponibilità da parte dei docenti e un modo di concepire e vivere i rapporti scolastici tale da frenare presso gli allievi ogni forma di spontaneità e il desiderio di prospettare e discutere assieme problemi particolari e personali. Ciò potrebbe derivare da una concezione della scuola basata quasi esclusivamente sulla preparazione contenutistica nelle singole discipline, con esclusione, quindi, delle tematiche esistenziali, affettive ed emotive che segnano profondamente la crisi e la vita di tutti gli adolescenti. Questa interpretazione sembra trovare conferma nei dati riportati nella TAB. 30 degli studenti. Soltanto il 10%, infatti, dichiara di essere compreso e aiutato dagli insegnanti nei problemi personali, il 44% in parte, il 46% in nessun caso (TAV. 3).

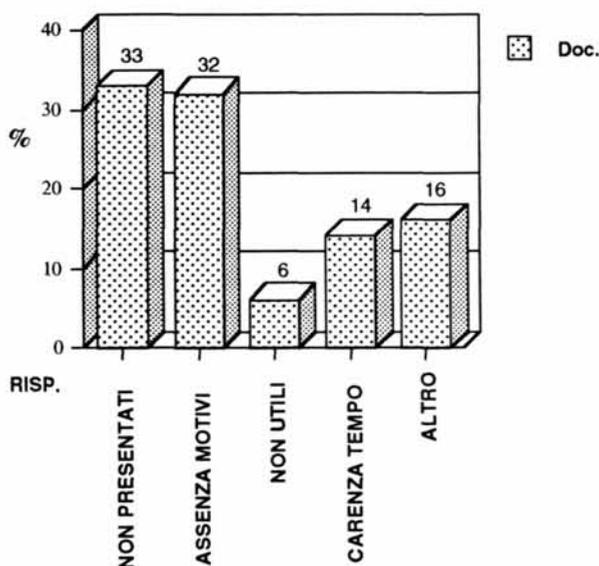


TAV 3: "Ritieni di essere compreso e aiutato dai docenti nei problemi personali?"

Le relazioni docenti-allievi (TAB. 5) si presentano più marcate, anche se non del tutto soddisfacenti, relativamente allo svolgimento delle attività didattiche, dove, al 30% di insegnanti che affermano di concordarne le modalità di attuazione con gli studenti, pur dinanzi a un rifiuto totale limitato al 5%, fa riscontro il 62% che sostiene di farlo soltanto in casi particolari, la qualcosa induce a pensare che nella maggior parte dei casi gli interventi didattici vengono pensati ed attuati dai docenti in modo del tutto autonomo e personale, con contestuale disconoscimento delle esigenze e delle capacità propositive e partecipative degli allievi, e perciò delle potenzialità cognitive e formative ad esse connaturate (Petter, 1990). Detta interpretazione sembra trovare conferma nelle risposte fornite alla domanda successiva (TAB. 6), dalle quali emerge che il 23% degli insegnanti non coinvolge gli studenti nella predisposizione dei criteri di attuazione delle attività didattiche per mancanza di tempo o di opportunità, il 43% perché giudica gli allievi non abbastanza maturi, il 24% per il fatto di non ritenerlo utile. La prima giustificazione appare oltremodo infondata, dal momento che il tempo disponibile è più che sufficiente per chi avesse realmente intenzione di farlo e per il fatto che le opportunità non possono mancare nel caso in cui si vogliano effettivamente coinvolgere gli studenti nella programmazione e nella realizzazione di interventi fondati sulla loro partecipazione e sulla metodologia della ricerca, come richiedono la natura e le legittime aspettative degli alunni di tutte le età (Cappai, 1992). Ancor più significativi si presentano i dati su esposti inerenti la presunta scarsa maturità degli allievi e l'inutilità del loro

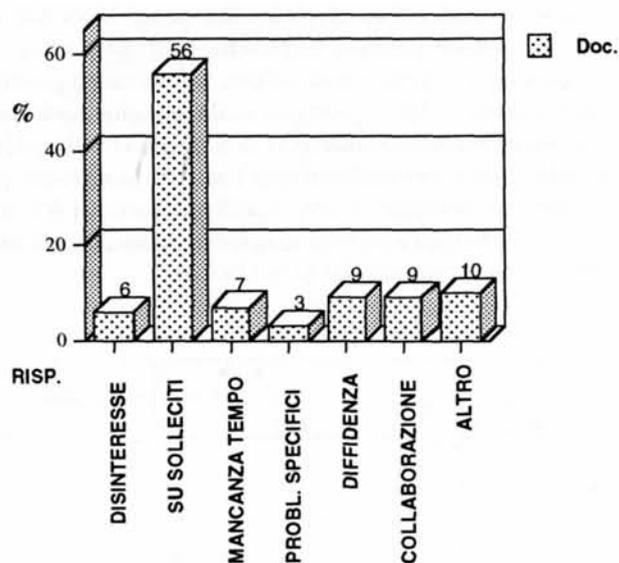
coinvolgimento nell'ambito didattico, che fanno pensare alla presenza presso i docenti di particolari carenze in merito alla conoscenza delle dinamiche psicologiche adolescenziali, in totale contrasto con le caratteristiche e le aspirazioni proprie dell'età (Petter, 1990).

Le relazioni scuola-famiglia (TABB. 1, 2, 3 Docenti) non sembrano rispecchiare lo spirito e le direttive indicati nei Decreti Delegati del 1974, né tanto meno appaiono inserite in un contesto organico di scambi costruttivi e di reciproca collaborazione. Infatti, dalla TAB. 1 si evince che soltanto il 37% degli insegnanti ha avuto occasione di contattare i genitori degli studenti per chiedere informazioni e dare suggerimenti, mentre il 5% non lo ha mai fatto e al 56% è capitato qualche volta, che vuol dire senza criteri di continuità e organicità. Le motivazioni addotte dai docenti a giustificazione del loro comportamento (TAB. 2) portano, nella maggior parte dei casi, in direzione di un atteggiamento contrario al dettato del D.P.R. n.416/74, dal momento che, tolti i casi in cui si afferma che i genitori non si sono presentati (33%), il 32% non ha ravvisato motivi validi per farlo, il 6% non lo ha ritenuto utile e il 14% non ne ha avuto il tempo e le occasioni, per un totale di assenza di contatti con le famiglie del 51% (TAV.4).



TAV. 4: "Se non ha contattato i genitori, può indicare il motivo?"

Questi dati assumono maggiore rilevanza se messi a confronto con quelli della TAB.3., dalla quale risulta che solo per il 9% degli insegnanti i genitori collaborano attivamente, per il 6% si disinteressano sempre dei problemi della scuola, per il 56% se ne fanno carico solo se sollecitati, per il 9% sono disponibili ma restano diffidenti, per il 7% vorrebbero prendersene cura ma non hanno mai tempo, per il 3% si preoccupano soltanto delle questioni logistiche (TAV.5).



TAV.5: "Secondo lei quale atteggiamento dimostrano le famiglie degli allievi verso la disponibilità alla collaborazione con gli insegnanti?"

In pratica, essendo il dato più rilevante quello per cui i genitori collaborano con i docenti in presenza di opportune sollecitazioni, e tenuto conto del ridotto fenomeno della non partecipazione alla gestione dei problemi della scuola, se ne deduce che il miglioramento quanti-qualitativo delle relazioni scuola-famiglia può avvenire esclusivamente attraverso una maggiore e più costante opera di sensibilizzazione dei genitori da parte dei docenti, senza la quale è pressoché impossibile tradurre in atto le istanze più vive presenti nei Decreti Delegati del 1974 per coinvolgere *insieme* i giovani in un processo educativo globale di sicuro affidamento.

## 2.2 Distretti

Al confronto di significatività in ambito distrettuale dei dati della TAB. 1 docenti non sono emerse differenze di apprezzabile rilevanza. Dappertutto, comunque, è particolarmente accentuato l'orientamento a stabilire saltuariamente rapporti di collaborazione con le famiglie degli allievi. Fra gli insegnanti del distretto n.3 è presente la tendenza più bassa a contattare qualche volta i genitori degli studenti per chiedere informazioni e dare suggerimenti (46%), ma anche quella più alta (11%) di quelli che non li convocano mai. Questo rappresenta il dato più elevato fra tutti i distretti e anche rispetto alla media generale che è del 5%. Nel distretto n.4, invece, si tende più che altrove a contattare solo qualche volta le famiglie (61%) e meno di tutti (34%) a stabilire con esse normali e costruttivi rapporti di collaborazione.

Neppure il confronto dei dati della TAB. 2, che concernono le motivazioni che stanno alla base dei comportamenti espressi dai docenti in risposta ai quesiti formulati nella domanda n.1, ha fatto emergere differenze significative dal punto di vista statistico. La tendenza più marcata presente in tutti i distretti, di chiaro segno negativo, è orientata verso la convinzione che non vi siano motivi validi, che non sia addirittura utile e che manchino il tempo e le occasioni per convocare i genitori e stabilire con essi relazioni di qualsiasi genere. Fanno eccezione i distretti n.5 e n.4, che tendono ad attribuire alle madri e ai padri che non si sono mai presentati, rispettivamente nella misura del 55% e del 45%, la responsabilità dell'assenza di corretti rapporti scuola-famiglia. Il dato più basso nel merito si registra nei distretti 6/7 (21%) ai quali appartiene, però, la percentuale più alta di docenti (26%) propensi a identificare la causa dell'inesistenza di contatti con i genitori nella mancanza di tempo e di motivazioni. Tuttavia, contrariamente a quanto accade negli altri distretti, non trova riscontro l'inclinazione a rifiutare le relazioni collaborative con le famiglie adducendo come giustificazione il fatto di non ritenerle utili (0%). In questo contesto la percentuale più elevata è quella del distretto n.2 (9%), che registra anche un notevole incremento dei dati relativi ai docenti che non lo hanno fatto per mancanza di motivi validi (36%), inferiore soltanto di un punto alla percentuale massima (37%) che appartiene al distretto n.4.

Il confronto statistico fra distretti (TAB. 3) dei dati relativi all'atteggiamento delle famiglie degli allievi verso la disponibilità alla collaborazione con i docenti si è rivelato altamente significativo. Il dato prevalente di ciascun distretto è quello per cui i genitori "si interessano ai problemi della scuola solo se sollecitati". La percentuale più alta, superiore alla media del 56%, è dei distretti 6/7 col 67%, quella più bassa al distretto n.3 che non va oltre il 33%, cui fa riscontro il maggior numero di famiglie che collaborano

attivamente alla risoluzione dei problemi della scuola (23%). Viceversa nei distretti 6/7 questo valore scende al punto più basso (2%), compensato da quello più alto (14%) di genitori che sono disponibili ma restano diffidenti.

Pur essendo pochi gli insegnanti dei singoli distretti che affermano che le famiglie si disinteressano sempre dei problemi della scuola, questo fenomeno si presenta maggiormente accentuato nel distretto n.5 (8%), che detiene peraltro la percentuale più bassa (1%) di docenti che asseriscono che i genitori si preoccupano soltanto di questioni logistiche. Questo dato è presente anche nel distretto n.3, al quale appartiene pure la percentuale più bassa di totale disinteresse da parte dei genitori (1%), che raggiunge il livello più elevato nel distretto n.1 con il 10%.

Sul piano statistico emergono ugualmente differenze significative nei dati della TAB. 4 inerente la domanda posta agli insegnanti se ritengano o meno proficua l'azione degli organi collegiali. E' presente ovunque una notevole varietà di atteggiamenti e punti di vista sul modo di concepire l'importanza e la funzione delle norme fondamentali dei Decreti Delegati. La maggioranza dei docenti di ciascun distretto, comunque, ritiene che gli organi di cui al D.P.R. 416/74 svolgono un'azione efficace in tutti gli ambiti, fatto salvo il distretto n.3 che presenta la percentuale più bassa (34%), a fronte di quella più alta (47%) di coloro che li ritengono utili esclusivamente per la programmazione educativa e didattica. Questa, comunque, gode di una particolare considerazione anche negli altri distretti.

Il dato più significativo riferito ai docenti che considerano utile la funzione degli organi collegiali in tutti i contesti scolastici è quello dei distretti 6/7 (50%), che però presentano il minor numero di quelli che li considerano validi solo per la programmazione educativa e didattica, 20%.

Nel complesso, dopo vent'anni dall'entrata in vigore dei Decreti Delegati, è da considerare eccessiva anche la percentuale dei docenti dei vari distretti, TAB. 4, che ritengono che l'azione di detti organi non sia proficua in nessun ambito. La media generale (11%) viene superata dal distretto n.4 con il 13%, mentre rimane sensibilmente al di sotto il distretto n.3 che registra il 4%.

Il confronto statistico tra distretti (TAB. 5) dei dati concernenti la disponibilità degli insegnanti a concordare con gli allievi le modalità di attuazione dell'attività didattica non ha rivelato differenze in qualche modo apprezzabili. Analogo risultato è stato ottenuto relazione alla successiva TAB. 6, che si riferisce alle motivazioni che hanno determinato i comportamenti espressi in risposta ai quesiti formulati nella domanda precedente.

Le risultanze della TAB. 5 sono indicative dell'orientamento a limitare all'essenziale e persino ad evitare il dialogo con gli studenti su argomenti di natura prettamente didattica. In riferimento a quelli che lo riducono a casi

particolari, il dato più alto è quello del distretto n.2 (67%), che registra la percentuale minima per ciò che riguarda coloro che lo escludono del tutto (2%), per i quali il valore più elevato (7%) appartiene al distretto n.5. A questo compete, però, la tendenza più bassa (27%) a concordare sempre con gli studenti la progettazione e la realizzazione dei percorsi formativi, che nei distretti n.4 e n.3 raggiunge rispettivamente il 36% e il 39%, superando così la media generale a cui si tengono tutti gli altri distretti (30%).

I dati della TAB. 6 docenti evidenziano la presenza di una sensibile tendenza a rifiutare il coinvolgimento degli studenti nella programmazione/attuazione delle attività didattiche per un duplice ordine di motivi: non vengono considerati abbastanza maturi; non si ritiene utile la loro partecipazione. Nel primo caso il dato più basso è quello del distretto n.3 (21%), che presenta tuttavia le percentuali più alte nel secondo (43%) e per ciò che riguarda l'asserita mancanza di tempo e di opportunità da parte degli insegnanti a coinvolgere gli allievi nella predisposizione e concretizzazione degli itinerari didattici (36%). In questo ambito il dato più basso è quello dei distretti 6/7 (12%), che rispetto agli altri denotano un incremento di tendenza nel non considerare utile la partecipazione degli studenti (35%), inferiore soltanto alla percentuale più alta del distretto n.3 (43%), ma superiore alla media generale del 24%.

Il confronto statistico fra i dati dei distretti riguardanti la TAB. 11 Stud., la cui domanda mirava alla scoperta delle convinzioni relative all'utilità o meno dell'azione degli organi collegiali, ha rivelato l'esistenza di un alto grado di significatività. La maggior parte degli allievi di ciascun distretto dimostrano inequivocabilmente notevoli carenze, in quanto sostengono che detti organi non sono validi in nessun ambito, oppure che non li conoscono o non sanno nulla in merito. Il dato più alto di quelli che affermano di non conoscerli (36%), superiore alla media generale del 31%, si riscontra nel distretto n.1, e quello più basso (16%) nei distretti n.6/7. A questi appartengono le percentuali più elevate di allievi che considerano valida in tutti gli ambiti la funzione degli organi collegiali (16%) e che riconoscono la loro utilità per la programmazione educativa e didattica (32%).

Relativamente agli studenti per i quali gli organi collegiali non sono validi in nessun contesto scolastico, la percentuale più alta si ha nei distretti n.2 e n.3 (8% ciascuno), nei quali, al contrario, si hanno i valori più bassi (5% e 6%) riguardanti gli allievi che ritengono utile l'azione degli organi menzionati solo per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica.

Molto significativi sul piano del confronto statistico fra distretti si presentano i dati riguardanti la TAB. 12 studenti, la cui domanda era finalizzata ad accertare se essi hanno mai avuto occasione di contattare i docenti per chiedere suggerimenti su problemi personali. In tutti i distretti il valore più

elevato della Tab. 12 si riferisce agli studenti che non contattano mai i professori per prospettare loro problemi e difficoltà personali, che si avvicina quasi ovunque alla media generale del 70%. Le percentuali più basse sono quelle del distretto n.3 (56%) e dei distretti n.6/7 (63%), dove in compenso sono presenti i dati più alti rispetto alla media del 25% in relazione agli allievi che chiedono aiuto agli insegnanti solo qualche volta (34% e 32%).

Il numero di studenti che chiedono sempre l'intervento dei docenti per risolvere situazioni inerenti la sfera individuale è estremamente ridotto in ciascun distretto, ma viene quasi ovunque controbilanciato da un incremento, seppur non molto elevato, di quelli che dichiarano di farlo spesso. Questo fenomeno è poco marcato nei distretti n.2 e n.5.

Sul piano statistico è risultato significativo il confronto in ambito distrettuale dei dati della Tab. 30 studenti, che si collega come argomento a quello della citata TAB. 12, in quanto tesa ad accertare se gli allievi ritengono di essere compresi ed aiutati dagli insegnanti nei problemi personali. In quattro distretti su sei la percentuale più alta, superiore addirittura alla media generale del 46%, riguarda gli allievi che dichiarano di non essere mai compresi e supportati nei problemi personali, con esclusione del distretto n.3 (41%) e dei distretti n.6/7 che si attestano al livello più basso (39%), ma che presentano quello più alto fra coloro che affermano di ricevere sempre comprensione e aiuto (15%). Nel distretto n.5 si ha il valore più alto (48%) di allievi che sostengono di essere compresi e aiutati in parte e il dato più basso (4%) di quelli che possono contare sull'attenzione e sulla disponibilità dei docenti. La distribuzione dei dati per distretto, comunque, denota la tendenza presso la maggior parte degli insegnanti a tenere in scarsa considerazione le problematiche e i conflitti interiori degli studenti, in contrasto, quindi, con le esigenze peculiari e con le aspettative più intime e profonde dell'adolescenza (Petter, 1990).

### **3. Considerazioni e proposte conclusive**

I dati a disposizione evidenziano la presenza nelle scuole medie superiori prese in esame di carenze e incongruenze di varia natura che si ripercuotono negativamente sul processo di maturazione degli allievi.

I rapporti con le famiglie sono assai limitati e nella maggior parte dei casi vengono completamente traditi lo spirito e le aspettative dei Decreti Delegati del 1974. Ai genitori, infatti, è riservato un ruolo marginale, che si traduce per loro in una scarsa sensibilità e in una limitata partecipazione all'azione formativa e alla gestione democratica della scuola.

La stessa situazione si verifica con gli studenti, che, pur chiamati a far parte di alcuni organi collegiali e ad esercitare il diritto di promuovere e organizzare delle assemblee per affrontare e discutere temi di particolare rilevanza dal punto di vista umano, sociale e culturale, non sembrano disporre di un'adeguata azione di guida da parte degli insegnanti per trarre i dovuti vantaggi dalle opportunità che vengono offerte loro dalla legislazione delegata.

La funzione docente è concepita ed espletata prevalentemente in modo verticistico, come attestano lo scarso coinvolgimento degli allievi nella programmazione e nella realizzazione delle attività didattiche e la quasi inesistente presa in considerazione delle risonanze derivanti dai problemi psicologici e dai conflitti propri dell'adolescenza. Ciò porta in molti casi al disinteresse per lo studio e all'emergere presso gli studenti di fenomeni di disagio e di mancato o tardivo apprendimento.

In base a queste considerazioni, che si collocano su una linea di coerenza con gli esiti della ricerca, si rende necessario che l'Amministrazione Provinciale di Sassari, di concerto con i Distretti Scolastici, con il Provveditorato agli Studi e con qualsiasi altra istituzione avente competenze in materia, intraprenda opportune iniziative in funzione della risoluzione dei problemi riscontrati, che richiedono la promozione di corsi di aggiornamento sulla funzione dei Decreti Delegati e degli organi collegiali, sulla psicologia dell'adolescenza, sui processi cognitivi, sulla ricerca interdisciplinare di gruppo in classe e per classi aperte, sull'individualizzazione dell'insegnamento, sul recupero degli allievi svantaggiati e di quelli che presentano comunque difficoltà e ritardi di vario genere.

Il raggiungimento di questi obiettivi comporta il recupero e la valorizzazione del ruolo delle famiglie, con particolare riguardo a quelle che vivono in condizioni di disagio culturale, economico e sociale. In questo contesto, e nell'ottica complessiva di un rinnovamento radicale dei processi formativi, occorre promuovere e realizzare forme concrete ed efficaci di apertura della scuola alla comunità mirate al coinvolgimento a vario titolo delle istituzioni, delle associazioni e degli enti territoriali che hanno competenze nel merito, in ossequio ai principi ispiratori più avanzati della concezione della *comunità educante*, in grado di determinare un vero e proprio salto di qualità, quello che occorre per mettersi al passo con le istanze ormai ineludibili della società post-industriale che volge rapidamente verso il 2000.

## Bibliografia

- Alberti A., *L'insegnante che dirige*, in F. Frabboni, R. Simone, B. Vertecchi (a cura di), *Per un progetto di scuola ... op. cit.*, 1986.
- Antiseri D., *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, La Scuola, Brescia 1990.
- Bartacini Bigi P., *Decreti Delegati. Norme collegate e complementari*, TECNO DID, Napoli 1992.
- Bruner J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1976.
- Cappai G. M., *Ricerca di gruppo e classi aperte. Aspetti psicologici, metodologici e didattici nella scuola contemporanea*, Dattena, Cagliari 1992.
- De Bartolomeis F., *Programmazione e sperimentazione*, Nuova Italia, Firenze 1983.
- Frabboni F., Simone R., Vertecchi B. (a cura di), *Per un progetto di scuola. Dal casuale alle strategie di rinnovamento*, La Nuova Italia, Firenze 1986.
- Frabboni F., *L'irrisolta questione giovanile*, in F. Montanari, F. Frabboni (a cura di), *Politiche .. op. cit.*, 1987.
- Laeng M., *Lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 1984.
- Luppi A., *Gli organi collegiali. Ricerche pedagogiche*, 1993, XXVII, n. 108/109.
- Mariani C. (a cura), *Repertorio dei Decreti Delegati*, Tip. Napoletana, Napoli 1976.
- Minguzzi G. F., *Dinamica psicologica dei gruppi sociali*, Il Mulino, Bologna 1975.
- Ministero Pubblica Istruzione, *Legge n.517*, Roma 1977.
- Montanari F., Frabboni F. (a cura di), *Politiche giovanili, enti locali e sistemi informativi*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- Montanari F., *Enti locali e giovani*, in F. Montanari, F. Frabboni (a cura di), *Politiche... op. cit.*, 1987.
- Nuvoli G., (a cura di), *Psicologia e adolescenza*, Delfino, Sassari 1990
- Palmonari A., Pombeni M. L., *Lo spazio di vita dell'adolescente: il gruppo dei coetanei nella soluzione dei compiti di sviluppo e nella costruzione dell'identità sociale*, in F. Montanari, F. Frabboni (a cura di), *Politiche... op. cit.*, 1987.
- Pati L., *Mortalità scolastica, famiglia, comunità locale. Orientamenti pedagogici*, 1992, XXXIX, n. 1, 229.
- Petter G., *L'adolescente nella scuola: problemi psicologici*, in G. Nuvoli (a cura di), *Psicologia ...op. cit.*, 1990
- Petter G., *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze 1982.
- Piaget J., *Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero*, La Nuova Italia, Firenze 1969.
- Reda M. A., *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia*, N.I.S., Roma 1989.
- Sansuini S., *Classi aperte e interclasse. Principi, organizzazione e metodi di una scuola che si rinnova*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
- Scarcella S., Trainito G., La Mendola V., *Gli organi collegiali della scuola*, Tappini, Città di Castello, 1975.