



Nuvoli, Gianfranco a cura di (1997) *Essere studenti a Sassari: la secondaria superiore e le aspettative dei suoi allievi*. Cagliari, Editrice Dattena. 175 p. (Quaderni sardi di filosofia, letteratura e scienze umane, 4-5 - Supplemento).

<http://eprints.uniss.it/7608/>

Quaderni

sardi di filosofia, letteratura e scienze umane

NUCLEO MONOTEMATICO

*Essere studenti a Sassari
La secondaria superiore e
le aspettative dei suoi allievi*

Antonio Delogu

Gianfranco Nuvoli

Giusy Manca

Giovanni M. Cappai

M. Francesca Dettori

N° 4-5
supplemento

Il Volume è stato pubblicato con un contributo dei fondi 60% del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST).



Comitato scientifico: Marcello Cesa-Bianchi (Univ. Statale - Milano), Raimondo Cubeddu (Univ. di Pisa), Giovanni Invitto (Univ. di Lecce), Remo Job (Univ. di Padova), Aldo Masullo (Univ. di Napoli), Armando Rigobello (Univ. di Roma- Tor Vergata), Vittorio Sainati (Univ. di Pisa), Nicola Tanda (Univ. di Sassari), Antonio Verri (Univ. di Lecce).

Direttore: Antonio Delogu

Coordinamento redazionale: Carmelo Meazza

Redazione: C. Anedda, F. Bayle, F. Bua, N. De Giovanni, M.L. Fenu, M. Magnani, F. Mulas, G. Nuvoli, E. Pais, R. Podda, T. Pinna, L. Queirolo.

Direzione e redazione: c/o Istituto di Filosofia - Facoltà di Lettere e Filosofia, via Zanfarino, 07100 Sassari.

Tel. 079-229614/229613 - Fax: 229613.

Amministrazione e distribuzione: Didattica Libri s.a.a. viale Monastir 222- Cagliari. Tel. 070/530938.

Abbonamento: Italia £ 40.000; Estero £ 60.000 da versare sul c.c.p. 17266099 intestato a Didattica libri di Salvatore Dattena, viale Monastir Cagliari.

Autorizzazione del Tribunale di Sassari n. 305 del 10-11-95.

Direttore responsabile: Gemma Maurizi - Semestrale (supplemento al numero 4-5 di Gennaio-Dicembre 1996) - Spedizione in abbonamento postale con pubblicità inferiore al 50% - Stampa: Stamperia Artistica - via Cardinal Fossati, Sassari - tel. 079-275878.

Finito di stampare nel mese di Maggio 1997.

Quaderni

sardi di filosofia, letteratura e scienze umane

NUCLEO MONOTEMATICO

Essere studenti a Sassari

La secondaria superiore e le aspettative dei suoi allievi

A cura di

Gianfranco Nuvoli

SOMMARIO n. 4-5 (supplemento)

Antonio Delogu, <i>Introduzione</i>	pag. 5
Gianfranco Nuvoli, <i>L'immagine della scuola secondaria superiore</i>	9
Giusy Manca, <i>Quando la scuola diventa un'esperienza significativa</i>	53
Giovanni M. Cappai, <i>Esigenze partecipative e di ricerca-lavoro di gruppo</i>	102
M. Francesca Dettori, <i>Percorsi di transizione</i>	137

Introduzione

ANTONIO DELOGU *

I “Quaderni Sardi di Filosofia Letteratura e Scienze Umane” pubblicano in supplemento la ricerca su *Essere studenti a Sassari. La secondaria superiore e le aspettative dei suoi allievi*, coordinata da Gianfranco Nuvoli, che tocca uno dei nodi più problematici della realtà educativo-scolastica: la scuola media di secondo grado come momento e luogo formativo dell’adolescente.

I saggi di G. Nuvoli, G. Manca, G.M. Cappai, M.F. Dettori legano felicemente elaborazione teorica e indagine empirica, mettendo alla prova dei dati tratti da una ricerca sul mondo scolastico sassarese, interessanti ipotesi psicopedagogiche. Una rigorosa griglia interpretativa pluridisciplinare (psicologia, pedagogia, sociologia) fa emergere risultati decisamente importanti sulla condizione scolastica nella città di Sassari. Ma le conclusioni cui giungono gli autori riguardano non soltanto il mondo scolastico sassarese. Le proposte di riforma della scuola, di adeguamento delle modalità pedagogico-didattiche, di aggiornamento dei contenuti culturali, pur riguardando direttamente gli studenti e i docenti della scuola secondaria di Sassari, hanno valenza generale. In effetti anche da questa ricerca risulta che la realtà scolastica dell’isola non presenta sostanziali differenze rispetto a quella nazionale.

Il lavoro giunge in un momento particolarmente importante per la scuola italiana, quello della svolta, della definitiva presa di congedo dalla Riforma Gentile. Riforma che, pur tenendo conto delle scontate quanto giustificate critiche pluridecennali, se ha resistito sino quasi a fine secolo per oltre settanta anni, una sua valenza educativo-culturale certamente deve averla avuta. E tuttavia i cambiamenti strutturali della società italiana ne rendono ormai improcrastinabile il superamento. La proposta di riforma avanzata dal *team* di esperti attivato dal Ministro della Pubblica Istruzione non c’è dubbio vada in questa direzione. Ma se cicli scolastici, programmi, assetti organizzativi ai vari livelli debbono essere avviati e definiti dalla normativa giuridica, gli aspetti didattici, psicopedagogici, educativi debbono essere parte integrante della formazione professionale dell’insegnante. Il convincimento del valore educativo della funzione della scuola e la dedizione al dialogo educativo debbono essere supportate da adeguata preparazione psicopedagogico-culturale.

* Docente associato di Filosofia Morale - Università di Sassari.

All'analisi della funzione educativa della scuola, dei diritti e delle aspettative degli studenti della secondaria, del rapporto scuola-società è mirata la ricerca di quattro docenti della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Sassari: Nuvoli, Manca, Cappai, Dettori. I saggi in cui vengono presentati i risultati della ricerca si articolano in due parti: nella prima si approfondiscono problemi e aspetti dello sviluppo della personalità dell'adolescente e della funzione educativa della scuola secondaria, privilegiando l'approccio psicologico (Nuvoli), quello pedagogico (Manca, Cappai), quello sociologico (Dettori); nella seconda parte si presentano i dati della ricerca sull'attuale condizione dello studente nelle scuole sassaresi proponendone una lettura illuminante e propositiva. Le trasformazioni proprie dell'adolescente (sviluppo fisico, sessuale, psicologico, cognitivo), che per affermare la propria autonomia psico-intellettuale mette in discussione la famiglia, la scuola, l'intera società attivando progetti individuali di vita e di riforma sociale, vengono considerate non su un piano astrattamente teorico ma entro una trama interpretativa aderente alla concreta situazione esperienziale del giovane.

Nuvoli, autore tra l'altro di numerosi e pregevoli saggi-ricerche sul mondo scolastico sardo, si sofferma sulle risposte fornite dagli studenti ai quesiti riguardanti la capacità della scuola da loro scelta di fornire risposte agli obbiettivi che essi perseguono, l'adeguatezza della formazione data dalla scuola alle esigenze giovanili di uno sbocco professionale, le modifiche oggi più urgenti per rendere la scuola funzionale alla preparazione alla professione e all'accesso alla Università. Egli volge la sua attenzione alla percezione giovanile delle funzioni coperte dalla scuola e alla individuazione di bisogni e di aspettative dello studente. E opportunamente mette in rapporto l'adolescenza in quanto momento problematico e *aperto* ("il più delicato della vita dell'individuo che, nel passaggio all'età adulta, mette in discussione certezze, figure, dinamiche psicosociali") e la scuola secondaria in quanto istituzione mirata alla formazione di base e sede delle esperienze più difficili del giovane.

Importanti risultano le riflessioni dell'autore soprattutto se si pensa alla influenza che esercitano sull'adolescente docenti e compagni come portatori di ideali e di modelli di comportamento.

Nuvoli, muovendo dal presupposto che la scuola ha il compito fondamentale di contribuire alla formazione dell'adolescente, aiutandone la personalità nella costruzione di un progetto di vita, evidenzia l'inadeguatezza della scuola tradizionale a realizzare compiti e scopi all'altezza dei tempi che viviamo. L'analisi dei dati della ricerca sullo stato attuale della scuola a Sassari, da cui risulta tra l'altro un calo notevole e progressivo del numero degli studenti frequentanti già nel

primo biennio della secondaria, conduce Nuvoli alla proposta di una riforma strutturale della scuola che dia allo studente l'immagine di una struttura in cui teoria e pratica, lezione e esercitazione diretta siano esperienza quotidiana.

In questa prospettiva è del tutto condivisibile l'idea del necessario superamento della attuale modalità di rapporto tra docente e discente, l'adeguamento e la rivalutazione del ruolo di entrambi: del docente che attualmente si sente demotivato e dello studente che esige la piena valorizzazione delle sue capacità. I nuovi docenti, di qualunque area disciplinare, debbono conseguire, sostiene Nuvoli, una specializzazione all'insegnamento attraverso un adeguato tirocinio formativo socio-psico-pedagogico. E tuttavia l'innovazione psicopedagogica deve accompagnarsi ad un adeguamento delle strutture scolastiche. Nuvoli conclude giustamente proponendo la valorizzazione dei servizi di carattere formativo (stages di aggiornamento) e di documentazione (banche dati), l'utilizzo di una rete informatica tra tutti gli istituti scolastici del territorio e tra le singole scuole e il mondo del lavoro, gli Enti regionali e locali.

In che misura la scuola risponde oggi ai bisogni e alle aspettative dell'adolescente che vive l'esperienza di 'una adolescenza prolungata', dato il più lungo periodo di permanenza nella famiglia di provenienza? In che modo la scuola risponde ai problemi propri di un'età in cui è forte la ricerca di identificazione collettiva, l'esigenza di adesione a progetti comuni, a un modello di vita? Tenendo in evidenza questi interrogativi G. Manca analizza la relazione educativa tra docente e adolescente. Lo studente della secondaria esige oggi una scuola che non abbassi il suo livello culturale, che non riduca gli obiettivi formativi: gli effetti sugli alunni non potranno che essere disinteresse, disimpegno e noia.

Manca sottolinea che l'adolescente è oggi più solo e spaesato, più incerto sul futuro, intimorito da una società sempre più complessa e marginalizzante. E in questa difficile situazione la scuola propone non educatori sicuri dei compiti e degli scopi della loro azione formativa ma docenti incerti e disorientati in un contesto in cui la loro preparazione culturale deve essere più che mai pluridimensionale oltre che pluridisciplinare. L'educatore corre perciò il rischio dell'autoritarismo e del permissivismo, puntando ora su una educazione fatta soltanto di norme, di comandi e divieti, ora su una educazione che confonde autonomia e libertà con arbitrio e irresponsabilità. Manca nel suo saggio, ben argomentato, riconduce alla prospettiva educativa per la quale l'esempio, la modalità relazionale, la pacata e pensata sicurezza circa gli obiettivi da raggiungere dell'insegnante, danno senso e contenuto alla funzione formativa della scuola.

La lettura dei dati della ricerca conferma le ipotesi da cui muove la riflessione di Manca: la scuola è avulsa dalla condizione giovanile e dalle sue problematiche, né è funzionale alle richieste del mercato del lavoro e della formazione professionale. La scuola dovrebbe perciò, conclude coerentemente l'autrice, aggiornare programmi e contenuti culturali, recuperare la sua funzione di promozione della persona, di educazione a relazioni interpersonali autentiche, basate sul reciproco rispetto, sulla responsabilità, sulla solidarietà, instaurare insomma un rapporto educativo nuovo, più fecondo di possibilità formative tra discente e docente.

Il contributo di Cappai si sofferma sulla esigenza di motivare e coinvolgere nella ricerca e nella relazione di gruppo gli allievi, aiutandoli a superare le situazioni di disagio con sensibilità, disponibilità e impegno pedagogico. L'insegnante deve rispondere al bisogno di dialogo del discente creando esperienze educative gratificanti ed instaurando con lui un rapporto democratico, aperto, autorevole e non autoritario. Cappai sottolinea tra l'altro che l'errore da evitare, purtroppo diffuso, è quello del ricorso alla ironia da parte dell'insegnante, perché l'ironia è vissuta dall'adolescente come particolarmente offensiva. L'insegnante deve al contrario aiutare l'allievo a sviluppare una immagine positiva di sé.

Una lettura sociologica della progettualità giovanile viene da M.F. Dettori, che collega il disagio dei giovani alla caduta di valori simbolici forti, di pluralizzazione delle sfere di vita, degli orizzonti valoriali e dei modelli culturali. Il risultato è lo slittamento dei giovani verso la marginalità, verso la condizione di destinatari più che di protagonisti del cambiamento sociale. E ciò che è ancora più grave è il fatto che lo stato di marginalità diventa sempre più una condizione durevole. La ricerca sulla scuola secondaria a Sassari conferma, sottolinea Dettori nella sua attenta e intelligente lettura dei dati, la diffusione anche in Sardegna di nuove forme di marginalità che alimentano il fenomeno della scolarizzazione forzata e dell'Università parcheggio. E conferma anche l'idea che la riforma scolastica non possa prescindere dal superamento della tradizionale estraneità della scuola dalla complessità dei processi formativi abbandonando il carattere di struttura rigida per proporsi invece come contesto formativo flessibile, aperto, cioè come risorsa e investimento di strategie all'altezza dei problemi posti dalla società postindustriale.

I risultati della ricerca sono, in conclusione, importanti non soltanto perché danno un valido contributo teorico alla comprensione di molti problemi psicosociopedagogici riguardanti l'adolescente ma anche perché mettono a disposizione degli operatori sociali, dei docenti e degli stessi studenti elementi importanti per la "lettura" della attuale complessa situazione della scuola nell'isola.

L'immagine della scuola secondaria superiore I giovani e le prospettive di studio a Sassari

GIANFRANCO NUVOLI *

1. Problematiche adolescenziali

L'intensità e la complessità delle trasformazioni e dei conflitti inerenti l'adolescenza portano a considerare tale fase come una delle più importanti e più critiche nell'arco di vita dell'individuo (Petter, 1982). La maggior parte degli allievi della scuola secondaria superiore rientra in tale fase evolutiva, per cui ci appare importante introdurre alcune delle dinamiche adolescenziali per integrare un'indagine condotta sulla scuola superiore con quello che la letteratura psicopedagogica afferma in merito ai suoi utenti, gli adolescenti.

L'adolescenza rappresenta un periodo di sviluppo molto importante per la strutturazione di quello che sarà l'individuo adulto. Trasformazioni fisiche molto rapide, intense e complesse, che rappresentano di per sé una perturbazione per l'Io, si aggiungono a mutamenti di natura psicologica e relazionale nel portare il ragazzo di ieri a divenire l'uomo di domani. Tale trasformazione si realizza sulla spinta di differenti forze interne (organizzazione della personalità, vissuti dell'infanzia, aspirazione all'adulthood) ed esterne (ambiente familiare, scolastico e sociale) all'individuo stesso (Coleman, 1980), per cui la fase non è da considerare uguale né nei due sessi, né nei suoi vissuti, né nei vari ambiti socioculturali (Bosi, Zavattini, 1982). Per un'analisi più specifica del periodo adolescenziale è tuttavia necessario indicarne i tratti comuni e gli elementi di similarità (Lutte, 1987), che possono individuarsi schematicamente nello sviluppo fisico, sessuale, intellettuale e relazionale (Coleman, 1980; Lutte, 1987; Petter, 1982; 1990).

Sviluppo fisico

Secondo il punto di vista biologico dello sviluppo fisico e sessuale, l'adolescenza presenta notevoli variazioni per età di esordio e di conclusione. Infatti, il momento iniziale decorre con la funzione sessuale dei

* Docente associato di Psicologia dello Sviluppo - Università di Sassari.

caratteri secondari nel periodo puberale, e quindi appare diversificata tra maschi (mediamente tra i 13 i 15 anni) e femmine (in media 11-13 anni). La fase puberale, tuttavia, tende oggi a comparire 1-2 anni prima che nelle generazioni passate, per cui possiamo trovare ragazzi che accedono alla fase adolescenziale tanto alla fine della scuola elementare quanto nelle prime classi della secondaria.

Le trasformazioni legate allo sviluppo fisico coinvolgono vari sistemi fisiologici e comportano un 'salto nella crescita' (Coleman, 1980) che interessa l'aspetto fisico per i mutamenti nella statura e nel peso, e quello psicologico per il necessario adattamento a tali trasformazioni, a cui si sovrappongono quelle per la comparsa dei caratteri sessuali secondari. Un primo effetto è che la crescita del corpo e le eventuali sproporzioni di alcune parti, quali gli arti, rende dinoccolati e goffi gli adolescenti e rivela le difficoltà di coordinazione che il nuovo corpo comporta. Un secondo elemento è che il cambiamento non presenta né un periodo preciso in cui manifestarsi né un ritmo costante né di solito gode da parte degli adulti di informazioni precise nel suo manifestarsi: tipico, a riguardo, il menarca come evento su cui la ragazza non abbia ricevuto alcuna 'preparazione' (Rumble, Brooks-Gunn, 1982). Pertanto, il ragazzo può considerare permanente quella che invece rappresenta solo una tappa, e viverla con sentimenti di inadeguatezza (Petter 1990), che comportano lo sviluppo di quelli solitamente definiti "complessi": naso, orecchi, seno ed organi sessuali troppo grandi, o troppo piccoli, diventano oggetto di una attenzione quasi ossessiva, specie in riferimento alle loro dimensioni. Le percezioni di queste parti del corpo dipendono anche dall'età e dal sesso dell'adolescente, nel senso che un corpo molto robusto può essere visto in modo positivo nel maschio, in quanto lo rassicura nel fornirgli maggior forza in molte attività, specie quelle sportive, e migliori probabilità di imporsi nelle competizioni con i coetanei (Simmons e al., 1983); viceversa, è di solito vissuto in termini negativi dalle ragazze, per le quali è difficile non uniformarsi al modello longilineo di bellezza femminile indotto dai mass media, per cui si preoccupano inizialmente di alcune parti vissute come non adeguate (naso, arti, ecc.) e dopo i 16 anni soprattutto delle dimensioni eccessive del corpo nella sua globalità (Canestrari, Picardi, 1980; Petersen 1988; Simmons e al., 1983).

Sviluppo sessuale

L'attenzione sugli aspetti fisici del proprio corpo e sulla comparsa degli attributi sessuali secondari determina effetti notevoli sul piano psicologico, in quanto l'adolescente deve intraprendere anche dei notevoli processi psichici di adattamento alla sua nuova condizione sessuale. Una tipica situazione di ansietà che provoca ripercussioni sull'autostima

è determinata dalle differenze nell'età di esordio e nei ritmi della maturazione sessuale, e quindi dalla precocità o dal ritardo della loro comparsa (Simmons, Rosenberg, 1975; Tobin-Richards e al., 1983). Nella situazione di ritardo appare coinvolto in particolare il maschietto in merito alla valutazione della propria adeguatezza nei rapporti con l'altro sesso; in quella di precocità è tipico il caso della ragazza che mostri un corpo già sessualmente sviluppato e si presenti come una donna per cui si trovi sottoposta alle attenzioni maschili anche se non abbia superato la fase di adattamento, e quindi si senta ancora una ragazzina (Lutte, 1987).

L'obiettivo del raggiungimento di un'identità sessuale tipica della persona adulta rappresenta un obiettivo che travalica gli aspetti di natura fisiologica per coinvolgere tutta la personalità dell'adolescente. Questi, per arrivare alla fase genitale della sessualità matura, deve necessariamente superare l'ansia e le paure legate al rapporto con l'altro sesso, ma anche i pregiudizi della fase precedente: dalla relazione sessuale come conquista puramente quantitativa si deve evolvere verso un rapporto oggettuale che supera la visione egocentrica della soddisfazione immediata dei desideri (Battacchi, Giovanelli, 1991). Ma ciò è possibile solo in una organizzazione equilibrata della propria personalità, e quindi in una identità personale che neghi la visione d'onnipotenza giovanile ed insieme le posizioni narcisistiche e possessive verso il partner (Quadrio, Catellani, 1989).

Sviluppo cognitivo

Un'altra area interessata da fondamentali cambiamenti è quella dello sviluppo cognitivo, ove il raggiungimento del pensiero formale, o ipotetico-deduttivo, induce nel giovane un notevole allargamento delle funzioni intellettuali, che vengono rivolte alla conoscenza sia del mondo fisico e sociale, e sia di quello interiore. Nella fase del pensiero astratto, che rappresenta l'ultimo stadio dello sviluppo intellettuale (Piaget, 1936; 1968; Petter, 1967), l'adolescente acquista una capacità logico-cognitiva che gli consente nuovi interessi e, soprattutto, nuovi schemi di analisi della realtà (Cesa-Bianchi, Calegari, 1973). Infatti, il raggiungimento del pensiero ipotetico consente l'indipendenza del pensiero dal dato sensoriale reale, che era tipico delle fasi precedenti, e l'accesso ad un procedere intellettuale che si basi su ipotesi, anche su più livelli quali le ipotesi in parallelo (Petter, 1990). Ciò comporta per l'adolescente un allargamento di prospettiva che può ora esulare in termini temporali, relazionali, percettivi e così spaziare sullo scibile umano senza più confini, salvo quello della carenza di esperienza. Senza addentrarci su un esame più specifico delle caratteristiche intellettive adolescenziali, pare importante sottolineare che tale forma di pensiero è propria anche dell'adulto, e che

tale acquisizione non può non trasparire dalle manifestazioni comportamentali e relazionali dell'adolescente. Per quanto riguarda il rapporto con la scuola, infatti, l'acquisita capacità di elaborazione di pensieri astratti porta al rifiuto della posizione subordinata di assimilazione passiva del pensiero degli adulti significativi, ed in particolare al conflitto con quello dei genitori e degli insegnanti, per privilegiare la delineazione attiva e personale di teorie, ideologie e schemi che si basano su analisi condotte a livello individuale ma che investono non solo la concezione del mondo dell'adolescente ma anche tutto il sistema sociale. In altri termini, l'affermazione di una propria autonomia intellettuale porta quasi necessariamente alla messa in discussione dell'intera società, della famiglia e della scuola, ed all'attivazione di originali progetti individuali di vita e di riforma sociale che talvolta riflettono una condizione di "egocentrismo" del pensiero adolescenziale in merito alla reale fattibilità delle riflessioni e delle soluzioni ipotizzate (Petter, 1992).

Sviluppo sociale

Nel periodo adolescenziale l'uscita del giovane dalla famiglia rappresenta una emancipazione da essa che è dovuta sia alla marginalità psicologica che assume il giovane sia al suo bisogno di autonomia: la funzione del gruppo è fondamentale per sostituire il vuoto determinato dal distacco familiare (Fabbrini, Melucci, 1992) con il nuovo sostegno rappresentato dall'identificazione con i coetanei, inizialmente con quelli dello stesso sesso e poi allargata a quelli del sesso opposto (Youniss, Smollar, 1985). L'immagine di sé del giovane viene quindi ad integrarsi con quelle dei membri del gruppo e con le influenze che essi esercitano su di lui tramite l'adesione o la mediazione di punti di vista, di ideali, di valori e di modelli, di mode e ruoli comportamentali. La caratteristica di adesione ad un gruppo con un suo stile di vita (caratterizzato da abbigliamento, taglio di capelli, gergo, ecc.) differente da quelli degli adulti comporta che l'autonomia ricercata nei confronti di questi ultimi spinge ad un forte conformismo verso le norme di gruppo dei coetanei, in contrasto solo apparente con la precedente dipendenza genitoriale (Pagnin, 1977; Petter, 1982). In tale ambito egli può trovare la solidarietà e la comprensione che crede di non poter avere nel gruppo familiare, pur se a questo ritorna in alcuni momenti in cui riprovi il bisogno di sicurezza dell'ambiente della famiglia o l'esigenza di compiere nuove esperienze lo porti ad affrontare situazioni per le quali non si senta preparato (Josselyn, s.d.).

È quindi importante che il giovane possa partecipare a gruppi sociali numerosi e tra loro diversi (gruppi scolastici, sportivi, amicali, religiosi, politici, ecc.) così da avere l'occasione di completare la sua identità

personale e sociale, di compiere, ricevere e valutare esperienze e attività diversificate. L'assenza o la carenza di tali spazi alternativi alla strada o alla piazza del luogo di residenza può allora rappresentare un indice di probabile difficoltà nella strutturazione di un giovane adeguato e responsabilmente inserito nella società. Il giovane che finisca per sperimentare sempre lo stesso gruppo portatore di un certo tipo di valori, spesso alternativi alla società, può conformarsi a tali valori e consolidare la propria identità personale come individuo marginale perché ristretto a ragazzi che presentano lo stesso tipo di problemi, e quindi con una gamma di prospettive estremamente limitate, spesso anche per fattori socioeconomici e ambientali (Conger, Peterson, 1984).

La privazione di esperienze e spazi sociali differenziati rende difficile la programmazione di valide attività sociali e molto meno probabile l'interesse ad un ampliamento delle proprie esperienze giovanili. Inoltre, le stesse problematiche socioeconomiche della disoccupazione, della immigrazione, della povertà, ecc. possono incidere non solo con tensioni all'interno dell'intero nucleo familiare ma anche con conflitti e difficoltà nello stesso adolescente. Questi può infatti tentare di risolverli senza aver validi punti di riferimento e quindi ritrovare più facile la scelta di una identità personale a carattere 'negativo' proprio perché questa appare più concreta in quanto basata su modelli e ruoli percepiti come reali, pur se pericolosi e devianti.

L'apprendimento per imitazione, o modellamento (Bandura, 1973; Bandura, Walters, 1964) rappresenta una modalità facile ed efficace per l'acquisizione di nuovi modelli comportamentali. Il concetto di apprendimento imitativo quale risposta sociale è però più ampio e problematico. I mass media, e soprattutto la televisione, possono rafforzare mode e comportamenti, ma non sono in grado da soli di formarne di nuovi in quanto la selezione dei contenuti dipende dall'organizzazione individuale e dai meccanismi delle relazioni sociali dell'adolescente. Infatti, gli schemi di comportamento vengono regolati dall'ambiente, ma le caratteristiche più stabili dell'individuo delimitano il campo entro il quale essi possono manifestarsi. Emerge allora il problema dell'effetto che il linguaggio dei mass media riesce ad esercitare sull'utenza, specie quando essa non abbia ancora raggiunto una piena maturità, ma anche il mancato utilizzo di tale strumento in ambito educativo con finalità formative, volte sia a stabilire un dialogo del docente con l'adolescente e sia soprattutto ad insegnare loro una difesa da tali influenze.

Lo 'svezzamento' psicologico che prelude alla separazione dalla famiglia di origine ed all'acquisizione di una propria identità ed autonomia decisionale è una necessità fisiologica, indispensabile per 'crescere',

ma può avere una sua patologia se questa è già presente in un passato vissuto come emarginazione o in una personalità ancora non strutturata, che in un ambiente sfavorevole si può cristallizzare e rappresentare un elemento di scompenso. In chi è poco 'strutturato', con un Io debole ed incerto, con una immaturità affettiva, in un ambiente sfavorevole, questa crisi può prolungarsi ed assumere modalità antisociali che vanno dalla delinquenza minorile alle forme di autolesionismo ed autoaggressione, quali i tentativi di suicidio (Erikson, 1956).

2. *La crisi adolescenziale*

L'età adolescenziale presenta una carenza di momenti di passaggio certi e significativi verso l'età adulta e insieme una enorme dilatazione del momento terminale che rende difficile una sua delineazione temporale e che porta oggi a parlare di adolescenza 'relativizzata'. Infatti, oltre alla già accennata variabilità del periodo di esordio, anche quello della conclusione con l'ingresso nell'età adulta appare privo o carente di momenti, date, passaggi certi e definiti. La più lunga scolarizzazione e la conseguente maggiore dipendenza economica dai genitori ha inoltre dilatato la fase di conclusione, così che gli adolescenti permangono in quella che ormai viene definita *famiglia lunga* (De Leo et al., 1997; Scabini, Donati, 1988; Scabini, 1991); essi si trovano oggi svantaggiati rispetto al passato perché viene continuato il loro permanere nella "*fase di parcheggio*" giovanile, e quindi si differisce nel tempo il loro accesso all'autonomia economica, e in parte a quella relazionale, sessuale e sociale. Anche il prolungamento dell'obbligo scolastico e la necessità di intraprendere gli studi universitari, e successivamente l'eventuale specializzazione nella prospettiva di trovare poi un lavoro, possono essere letti come un'ulteriore permanenza in una condizione di dipendenza dall'ambiente familiare che contrasta con il bisogno di autonomia adolescenziale.

Tale permanenza 'in parcheggio' può dipendere però da una scelta, più o meno cosciente, dello stesso giovane a causa di un rifiuto dell'aspirazione all'adulità, e ciò per i problemi di dipendenza psicologica che si verificano nei casi di adolescenza *prolungata* —in cui egli tenta di dilatare per sempre tale fase con la persistenza di stati egoici che evitano di dover compiere le scelte tipiche dell'età adulta— e di adolescenza *ritardata* —quando il giovane evita lo status adolescenziale per negarne il conflitto, le scelte e i confronti critici e rimane nella sicurezza intrafamiliare— (Petter, 1982).

Tuttavia tali modalità di vivere il periodo adolescenziale contrastano con l'esigenza naturale del giovane ad una autonomia dalla vita familiare e costituiscono una delle maggiori cause della "crisi giovanile" (Fabbrici, 1985). A riguardo, e pur se sottoposta a numerose critiche, è famosa la ricerca della Mead (1928) che dimostrava come nelle isole Samoa l'adolescente entra nella condizione di adulto senza alcun disturbo emotivo e sociale proprio perché il passaggio è prefissato dalla tradizione (*riti di iniziazione*) senza dubbi o scelte da compiere (Crosato, 1985; Dorkel Dreck, 1989; Lutte, 1985).

Nella nostra società, invece, gli psicologi che si sono occupati degli adolescenti hanno rilevato che tale fase rappresenta uno stato di incertezze, di tensioni emotive e di crisi tali che il passaggio all'età adulta sembra quasi diventare un fatto traumatico, anzi che la stessa adolescenza diviene una fase di *crisi* da cui si esce solo per diventare adulti (Carrà, 1995). Questo perché, come dice la stessa definizione psicologica corrente, i giovani non sono né adulti né bambini, anzi "*né carne, né pesce*", ad indicare così che, per la contemporaneità di temi e comportamenti infantili e adulti, essi non sono *più* i ragazzi che erano prima ma non sono *ancora* gli uomini che aspirano a diventare. Non a caso lo psicoanalista Erikson (1956; 1970) definiva la crisi adolescenziale come una "seconda nascita", a simboleggiare un periodo di transizione dalla dipendenza tipica del periodo infantile che assume aspetti critici e problematici per tutta una serie di fattori biologici, psicologici e sociali. Le difficoltà incontrate dal giovane diventano allora qualcosa di fisiologico nel positivo passaggio alla fase successiva, e quindi nella sua ricerca di identità e di autonomia personale verso la creazione di una persona nuova (A. Freud, 1968). Un passaggio difficile che può essere caratterizzato da gravi problemi, la cui scorretta o incompleta risoluzione può favorire l'insorgere di problematiche psicologiche e di comportamenti devianti.

Nel processo di organizzazione del sé il giovane va incontro ad una crisi di identità, i cui termini sono la conoscenza di se stesso ("*Chi sono io?*"), delle sue possibilità ("*Cosa sono in grado di fare?*"), e anche una ricerca di valori ("*Qual è lo scopo della vita?*", "*Qual è lo scopo della mia vita?*"), spesso unita all'interesse verso le problematiche socioculturali, economiche, politiche, religiose. In questa ricerca di una verifica del suo ruolo e della sua identità il giovane può riflettere le contraddizioni, i conflitti e gli squilibri della famiglia e della società con cui si confronta e in cui si identifica.

Quando un ragazzo entra nell'adolescenza sente una forte spinta verso la socializzazione con il gruppo dei coetanei e realizza il desiderio di porsi come Io autonomo, indipendente dai legami e dai valori precedenti.

Questo desiderio di acquistare autonomia si manifesta con le modalità legate alla personalità che si è strutturata nel contesto relazionale e sociale, e quindi viene vissuta come una 'crisi' da superare per accedere al mondo degli adulti. Tale crisi psicologica, pur considerata fisiologica per il raggiungimento di una personalità matura, nello stesso tempo può divenire estremamente conflittuale per le modalità di manifestazione: opposizione all'autorità degli adulti, forme di ribellione aggressiva rivolta alla società, autolesionismo e messa alla prova esasperata nei confronti delle proprie capacità fisiche e psichiche.

Nel corso di questa crisi l'interazione genitori-figli assume nel giovane una connotazione particolare. L'adolescente mette in atto contro le figure genitoriali, e particolarmente verso quella paterna, una *rivolta*, ciclica e ambivalente, in cui pone in discussione i precedenti valori, le abitudini, e la stessa autorità dei genitori: egli ormai vi contrappone nuovi valori e nuove modalità di relazione e di essere. La motivazione psicologica di tale comportamento è che solo attraverso il rifiuto dei precedenti *vecchi* valori e la contrapposizione dei suoi *nuovi* valori con quelli sperimentati con i genitori appare possibile al giovane imporre una propria autonomia mirata al raggiungimento di quella condizione indipendente di un sé adulto (Oliverio Ferraris, 1990; Steinberg, 1989).

In questo periodo le figure educative del genitore e dell'insegnante, e le loro caratteristiche soprattutto psichiche, assumono una grande funzione nel difficile equilibrio tra la tutela dell'ostilità dei ragazzi e la reazione sempre controllata di salvaguardia della propria autorità da parte degli educatori. Se questi non sapranno fornire strumenti adeguati alle nuove situazioni potranno trovarsi nell'impossibilità di entrare in relazione con il giovane. Analogamente, la rigidità e l'autoritarismo esistente a scuola possono diventare fattori che accentueranno gli scontri e le ribellioni. L'evoluzione positiva sarà certo più agevole se le figure educative sapranno rappresentare per il giovane una valida fonte di sicurezza e di riferimento nel momento in cui senta di averne bisogno (ma solo allora), incoraggiandone le scelte, le esperienze e le assunzioni di responsabilità senza però contrapporsi al bisogno di autonomia (Battacchi, Giovanelli, 1991; Petter, 1982).

Pur se lo scontro generazionale è inevitabile, i livelli di conflitto possono essere attenuati con il passaggio dello stile educativo dalle modalità di controllo dell'infanzia a quelle di supervisione dell'età più matura: riuscire a considerare e a trattare il giovane come una persona adulta insieme alla disponibilità alla comunicazione, al dialogo ed alla comprensione risultano gli strumenti migliori per prevenire o almeno ridurre le conflittualità della fase adolescenziale (Barnes, Olson, 1985).

3. La scuola secondaria e i giovani

Per l'adolescente che prosegue gli studi dopo la scuola dell'obbligo la secondaria rappresenta l'istituzione che per eccellenza si occupa della formazione di base, eventualmente poi integrata da quella più specialistica a livello universitario, ma anche la sede di una delle più difficili esperienze per il giovane (Palmonari, Pombeni, Kirchler, 1989, Pombeni, 1993), ove maggiormente emerge la dipendenza e la marginalità giovanile (Lutte, 1987). In altri termini, l'attuale dibattito psicopedagogico sottolinea come il sistema scolastico tradizionale si ponga quasi esclusivamente come trasmissione di contenuti tra docente e discente, il quale resta attore passivo in una condizione di attrito e, talvolta, di incompatibilità con quelli che abbiamo visto costituire i suoi bisogni fondamentali: imparare a conoscersi, a pensare con la propria testa, ad assumere iniziative e responsabilità in modo autonomo.

Per superare il divario esistente tra gli obiettivi contenutistici della scuola e quelli formativi nei confronti dei giovani una prima soluzione può essere individuata nella prevista riforma delle superiori che delega la specializzazione degli studi al II biennio della scuola secondaria, mentre unifica il I biennio dei vari istituti in una funzione formativo-orientativa che possa affrontare anche le problematiche di interesse dei giovani per fornire a questi l'opportunità di trovare "insieme ai docenti" le risposte (Maini, Camoglio, 1995). Per il raggiungimento di tali obiettivi i principali nodi da sciogliere paiono ancora due: il rapporto dell'insegnante con i contenuti disciplinari, e quello del docente con gli allievi.

Chi ha avuto la sorte di compiere esperienze di insegnamento nella scuola media si è trovato ad affrontare nella relazione con gli studenti quello che Petter (1990, 48) chiama il '*problema in più*', rappresentato dal tentativo di "ricoinvolgere verso le attività di studio questa energia che è andata in altre direzioni". Tale calo dell'interesse scolastico, avvertito dagli insegnanti già nella media inferiore, è espressione e sintomo dei profondi sconvolgimenti che la crisi adolescenziale comporta per gli allievi, ed insieme preludio dello 'scontro' con la figura del docente, prima figura di guida e di riferimento educativo con cui entra di frequente in contatto, e poi principale controparte nel mondo extrafamiliare (Pontecorvo C. e M., 1986). Infatti, come già nei confronti della figura dei genitori, anche con quella dell'insegnante il processo di ricerca di una propria indipendenza relazionale e cognitiva ed il nuovo strumento d'analisi del pensiero ipotetico-deduttivo portano l'adolescente a proporsi come un individuo nuovo ed autonomo perché pensa e agisce in

contrapposizione a quelle che erano le modalità precedenti: egli afferma con forza la propria autonomia ma anche:

“il bisogno di vedersi ‘dimostrate’ le cose, e non soltanto vedersele ‘proposte’. (...) A questo bisogno si accompagna quello di discutere alla pari con l’insegnante, e non soltanto dei contenuti e dei problemi che riguardano una certa disciplina” (Petter, 1990, 46).

La trasformazione adolescenziale comporta che la relazione insegnante-allievo diviene problematica in quanto, di fronte alle esigenze di sviluppo giovanile, si contrappone una figura docente che in genere, salvo per il primo livello della scuola dell’obbligo o per corsi di aggiornamento specialistici, non ha avuto finora nel curriculum di studi alcuna formazione d’area psicologica e pedagogica, e quindi non è in grado di controllare alcuna strategia relazionale con gli allievi né di usufruire di supporti metodologici e didattici. Non a caso, allora, queste ultime discipline risultavano assenti nei precedenti ordinamenti di studi per le lauree finalizzate all’insegnamento dell’area scientifica, e carenti o talvolta opzionali per quelle dell’area linguistico-letteraria. Si rileva per inciso che solo il corso di laurea in Pedagogia, ormai ad esaurimento in quasi tutte le sedi universitarie, proponeva indirizzi con diversi insegnamenti di area sociopsicopedagogica, e che tale impostazione viene ampliata nel nuovo corso di laurea in Scienze dell’Educazione (di recente aperto anche all’Università di Sassari) con una maggiore attenzione verso la preparazione metodologico e didattica all’insegnamento.

Tutto ciò significa che, a fronte dei dirompenti problemi adolescenziali presenti negli allievi, la loro gestione nell’ambito della vita scolastica e gli stessi interventi dell’insegnante sono rimasti spesso sulla scia dell’esperienza personale (talvolta con esclusivo riferimento a quella che lo stesso docente ha fatto come allievo!) perché quasi mai la scuola italiana ha affrontato a livello di studio gli interventi e le soluzioni maggiormente adeguati ad offrire un supporto all’insegnante nel suo rapporto con l’allievo: conoscenza delle problematiche adolescenziali e delle dinamiche di relazione, esperienze di dinamica di gruppo, motivazione all’apprendimento per i giovani, competenze di metodologia, psicologia e didattica nel proprio ambito disciplinare e in quello delle problematiche giovanili più attuali (educazione alla salute, sessuale, ecc.).

La complessità delle trasformazioni della società attuale e la pluralità di modelli di vita spesso alternativi e pervadenti che la società dell’informazione fornisce a tutti i suoi membri, anche a quelli che ancora non hanno pienamente raggiunto la maturità, consente oggi agli adolescenti una adesione a modelli e stili di vita che sempre più avvicina ed uniforma paesi e città, regioni e stati (Atkinson, 1991), in una relativizzazione delle

differenze e delle distanze che da un lato rappresenta quel fenomeno positivo che McLhuan (1962) definiva 'villaggio globale', ma dall'altro anche negativo quando sul piano socioculturale schiaccia le minoranze o su quello personale non supporta l'organizzazione di una personalità individuale, che rimane vaga ed indefinita. Nuove incertezze ed ambiguità si aggiungono a quelle tipiche della fase adolescenziale, fino all'incapacità di essere e sentirsi adeguati ad affrontare la vita adulta (Fabbrini, Melucci, 1992; Petter, 1982b): in tal senso potrebbe leggersi l'estrema fragilità dei giovani di fronte alle frustrazioni, da cui le inspiegabili fughe da casa o i suicidi per motivi in apparenza banali, quali un brutto voto.

Uno dei fondamentali compiti educativi della scuola è quello di contribuire alla formazione dell'adolescente ponendosi come aiuto e sostegno nella organizzazione di una personalità e nella costruzione di un progetto di vita, meglio ancora se di una "progettualità esistenziale assiologicamente densa" (Rossi, 1995, 65), in cui il giovane sperimenti e verifichi progressivamente le proprie capacità in un ambiente-contenitore protetto quale quello scolastico, in grado di fornire stimoli alternativi e di più ampio respiro rispetto a quella che può essere la moda del momento, ed insieme adeguate 'coordinate' rispetto a valori, atteggiamenti e concezioni di vita. Sulla base della struttura del pensiero formale dell'adolescente tale azione formativa verrebbe a proporsi non come imposizione o trasferimento di dati e nozioni ma piuttosto come incentivazione e stimolo delle capacità critiche individuali, tesa a sollecitare l'elaborazione personale su di essi per arrivare alla scoperta di valori meno effimeri, a scelte più consapevoli, al processo di analisi e verifica di tutti i problemi, sia che essi riguardino i contenuti scolastici sia che affrontino le grandi problematiche esistenziali che il giovane si pone.

Alcuni definiscono questo tipo di scuola come 'laboratorio sociale' (Arfelli, Galli, 1995, 50), altri lo delineano come uno 'spazio scolastico di vita' (Petter, 1990) che sia strutturato non unicamente sui contenuti disciplinari stabiliti dai programmi ministeriali ma anche in funzione dei suoi utenti principali, gli allievi: essi potranno sentirsi più partecipi e valorizzati in una situazione che li veda attivi protagonisti, talvolta leader e a volte gregari di un gruppo di pari che interagendo procede in sintonia verso il raggiungimento di obiettivi di cui è partecipe e su cui ha potuto effettuare un confronto critico e le sue libere scelte (Pontecorvo C. e M., 1986). In tale prospettiva di una scuola più adeguata a favorire le istanze giovanili la crescita dei processi logico-cognitivi risulta potenziata dal ruolo di stimolo e di 'conduttore' che viene ad assumere il docente oltre che dalla funzione di comunità unitaria della classe, e tuttavia incontra una difficile convivenza con il modello trasmissivo delle conoscenze

(Petter, 1982). Ne è una conferma il problema dell'educazione sessuale, da decenni sollecitata nel dibattito psicopedagogico per supplire le carenze della famiglia in tale ambito, per sottrarla alle informazioni spesso errate che forniscono gli amici: si intendeva affidarla al docente, certo più competente e maggiormente 'preparato' a fornire una visione scientifica ed adeguata. E tuttavia il problema è ancora irrisolto, arenato nel conflitto tra gli ambiti disciplinari, tra i livelli di scuola e le materie di insegnamento (Giani Gallino, 1987).

La riforma recentemente proposta dal ministro della Pubblica Istruzione appare strutturata ed organizzata per modificare profondamente la scuola italiana, ed in particolare l'assetto contenutistico di tutta la secondaria e lo scollamento tra le problematiche che coinvolgono il mondo giovanile rispetto alla 'noia' generata dai compiti scolastici e dalla carenza di motivazioni rilevate dagli insegnanti (Vertecchi, 1987). Ma il superamento della modalità attuale di rapporto tra docente e discente non sembra raggiungibile senza un adeguamento ed una rivalutazione del ruolo di entrambi, del docente che si sente egli stesso demotivato, confuso, lasciato solo in quella che molti definiscono 'la fossa dei leoni', e dello studente che aspira a sentirsi impegnato e valorizzato nel pieno delle sue capacità in una scuola che dimostri coerenza con i suoi fini formativi nel sollecitare la maturazione cognitiva e relazionale dei suoi utenti (Castellari, 1994).

Pur semplificando notevolmente l'ampia e complessa problematica relativa alla nuova figura docente, ci sembra di poter vedere nella supervisione del gruppo, nella conduzione di esso e nel proporsi come stimolo verso gli obiettivi cognitivi il differente ruolo che si prospetta per l'insegnante, e ciò senza che quest'ultimo viva come una messa in discussione del suo ruolo l'abbandono dell'autoritarismo ed il confronto anche su problemi e contenuti d'interesse giovanile. È in questa direzione che sembra andare il ministero della Pubblica Istruzione quando richiama l'attenzione verso la storia contemporanea nella classe terminale della secondaria, o quando prevede che i nuovi docenti di qualunque area disciplinare debbano conseguire una specializzazione all'insegnamento basata anche sul tirocinio e sul supporto di una formazione sociopsicopedagogica. E questo da un lato per infondere nuova fiducia e credibilità nel ruolo che l'insegnante ricopre, dall'altro per meglio adeguare ai bisogni giovanili una struttura formativa in cui i giovani e i docenti, nonostante le critiche -spesso- costruttive, dimostrano di continuare a credere (Nuvoli, 1995).

4. Giovani e scuola secondaria a Sassari

La scuola non è certo l'unica agenzia educativo-formativa, ma rappresenta la più significativa per la formazione dei giovani verso l'attività professionale, il luogo ove essi trascorrono 5-6 ore al giorno per almeno otto anni al fine di apprendere nozioni, concetti e contenuti che si ritiene utili per la loro vita futura. Coloro che optano per il proseguimento degli studi nella scuola secondaria investono in essa altre 5-6 ore per altri 5 anni insieme ad un'elevata quantità di tempo e di energie psicofisiche dedicate ai compiti e allo studio (Coleman, Hendry, 1990), nella prospettiva di conseguire titoli e diplomi che possano garantire una più ampia scelta lavorativa o livelli professionali migliori sul piano economico o anche solo più corrispondenti agli interessi personali. L'accesso alla scuola secondaria non è l'unica realtà per tutti i giovani sassaresi perché una gran parte di essi si rivolge al mondo del lavoro al compimento dell'obbligo scolastico, e altri ancora vi accedono ma abbandonano gli studi prima del conseguimento del diploma di maturità a causa delle difficoltà incontrate già nel primo biennio. Con riferimento ai dati dell'A.S. 1995-96 forniti dal Provveditorato agli studi di Sassari la popolazione scolastica della secondaria in città ammontava a 12.849 allievi, di cui 3.240 nella classe prima (25,2%), 2.528 nella seconda (19,7%) e appena 2.066 nella quinta (16,1%). È evidente già da questi dati il calo proporzionale che si verifica dopo il primo anno di iscrizione ed entro il primo biennio, flessione spesso dovuta ai fenomeni ormai classici di mortalità scolastica ma anche alla mancanza di adeguate informazioni orientative in merito alla scelta degli studi della scuola secondaria e, in parte, alla credulità verso alcune favole 'metropolitane' diffuse tra gli studenti, quali che si studi solo al classico ed allo scientifico o, viceversa, che 'non' si studi nell'istituto d'arte e in quello alberghiero.

La responsabilità di questa situazione è nella impostazione istituzionale a struttura gerarchica della secondaria, che in base alla tradizione umanistica ed alla riforma gentiliana vedeva nel liceo classico, poi integrato anche con il liceo scientifico, la scuola funzionale alla formazione culturale di una classe dirigente sul piano giuridico-politico, e nell'istituto tecnico quella della classe imprenditoriale; in seguito si inserisce un terzo tipo di scuola, quella professionale per la preparazione di operai qualificati (Laeng, 1983). L'attuale realtà socioeconomica è profondamente diversa da quella della riforma Gentile, e tuttavia non si può non rilevare che né il liceo né gli istituti tecnici siano più pienamente funzionali alla formazione degli utenti, rispettivamente in area dirigenziale ed imprenditoriale, così come quelli professionali non preparano in

toto ad una professione. Anzi, alcuni sottolineano nel complesso che nella contrapposizione tra la formazione culturale e quella tecnico-professionale la secondaria perpetua le differenze sociali di classe nei giovani (Laporta, 1983), oltre a costituire una area di parcheggio marginale rispetto al sistema della produzione (Merler, 1980).

Anche a Sassari la secondaria sembra riproporre la struttura gerarchica, in cui le contraddizioni del sistema formativo paiono trasparire dalla stessa quota di iscritti nelle diverse tipologie di istituto. Tra il Liceo Classico, il Liceo del Canopoleno e i due licei scientifici la popolazione che compie gli studi umanistici assomma al 20% del totale con i suoi 2.620 allievi, 490 dei quali (23,7%) frequenta la classe terminale. Ad essi si potrebbero aggiungere i 1.316 studenti dell'istituto magistrale (10%), che condividono l'impostazione culturale degli studi liceali, ma a differenza di questi finora hanno usufruito della possibilità di trovare occupazione nelle scuole elementari senza il proseguimento degli studi. Gli istituti tecnici, viceversa, dimostrano la vocazione imprenditoriale del sassarese raggruppando con 5.869 iscritti il 45,7% degli studenti; quelli professionali, che dovrebbero formare tecnici specializzati, ammontano 'soltanto' a 2.159 studenti, pari al 17% della popolazione scolastica, a conferma della scarsa attrazione ormai esercitata dal settore industriale. Per completare, altri 885 studenti frequentano l'istituto d'arte, e rappresentano il 7% della popolazione studentesca.

Il quadro dell'offerta scolastica per la secondaria relativa all'A.S. 1995-96, tuttora analogo, presenta una mappa articolata ed ampia: nel complesso abbiamo in città la presenza di un istituto d'arte articolato in varie sezioni staccate; un Istituto Magistrale che ha attivato da tempo vari corsi sperimentali di durata quinquennale previsti nella riforma Brocca, quali il linguistico e lo psicopedagogico; quattro istituti professionali mirati alla formazione specifica nei settori alberghiero, agricoltura, industria ed artigianato, commercio. Inoltre, sette istituti tecnici provvedono alla formazione di geometri e ragionieri, tecnici agrari ed industriali; infine, un liceo classico, un convitto e due licei scientifici si occupano degli studi letterario-scientifici di coloro che, in prevalenza, proseguiranno l'istruzione con l'accesso all'università. Ancora, c'è da rilevare che l'offerta si completa con alcuni istituti pubblici non presenti a Sassari (come il Nautico di Portotorres), e che alcuni privati legalmente riconosciuti o parificati consentono il recupero degli anni scolastici o la frequenza di corsi di formazione specifici (liceo linguistico, ecc.).

Vari e complessi problemi hanno coinvolto gli studenti sassaresi della secondaria in questi ultimi anni, essenzialmente dovuti alla cronica carenza di spazi scolastici rispetto alla costante tenuta di iscrizioni, in

quanto il calo demografico non ha ancora interessato questo grado di scuola. La situazione della carenza di spazi (che ha determinato grossi disagi per gli studenti ed i docenti) va normalizzandosi per l'intervento più deciso dell'amministrazione provinciale in ambito di edilizia scolastica con la ristrutturazione di alcuni istituti, quale l'Alberghiero, la modernizzazione di altri, quali i laboratori per il Tecnico Agrario, e il decentramento di istituti sovraffollati, ad esempio con la costruzione di un liceo scientifico a Portotorres. Se dunque i locali, ed il loro riscaldamento, non offrono più spunti agli studenti sassaresi per le consuete astensioni dalle lezioni nei primi mesi dell'anno scolastico, restano aperte altre problematiche che non sono limitate all'ambito cittadino e che coinvolgono tutta la scuola italiana, quali la presenza o meno dei corsi di recupero per gli studenti in difficoltà, le incognite della recente riforma sull'esame di maturità dopo una provvisorietà che ha assunto durata pluridecennale, la tempestiva nomina dei docenti per le classi scoperte.

Altre difficoltà emergono sul tempo da dedicare allo studio: in una recente ricerca in convenzione con l'amministrazione provinciale (Nuvoli, 1995) emergeva che nel Distretto n.1 di Sassari solo il 16% degli studenti non viaggia per recarsi a scuola, mentre tutti gli altri ricorrono ad una serie di mezzi di trasporto per raggiungere la propria sede: se la metà impiega meno di 30 minuti, per uno su quattro si arriva fino ai '60. I problemi del traffico coinvolgono la massa di pendolari che quotidianamente si spostano dai loro centri di residenza per raggiungere a Sassari le loro scuole, ma non è irrilevante il tempo che comporta anche ai residenti l'attraversamento della città, specie nelle ore di punta. Ancora, per ridurre le difficoltà dei tempi-morti che incontra chi debba poi rientrare al pomeriggio per lezioni o per corsi di recupero sarebbero necessarie le sale-mensa all'interno degli stessi, e sale-studio ove trascorrere l'intervallo dopo i pasti. Le scuole del distretto di Sassari non sono attrezzate per venir incontro ai giovani in questo ambito: nella ricerca citata alcuni interventi (Nuvoli, Cappai, 1995) rilevavano la carenza di strutture classiche quali laboratori e biblioteche, oltreché di spazi a supporto dello studio, e in particolare che solo il 2% dispone di mensa e appena l'1,7% di sale-studio! Da notare, peraltro, che questi ultimi locali non comporterebbero neppure le difficoltà di ordine igienico-amministrativo delle mense, e che potrebbero svolgere un ruolo di incontro sociale anche per chi avesse dove andare nelle cosiddette 'ore buche'.

Sul piano della ricerca di realtà e bisogni dei giovani nella secondaria di Sassari il materiale bibliografico a disposizione di un'analisi maggiormente approfondita sembra ancora carente e frammentario. È interessante rilevare che alcune analisi più specifiche in relazione alla documenta-

zione della storia di alcuni istituti, quale “*Un liceo di Provincia*” di M. Brigaglia Bonajuto e al. (Sassari, Dessì, 1976), hanno trovato di recente con “*Quelli del Canopoleño*”, di B. Meloni (Sassari, Delfino, 1995), un ampliamento di prospettiva che può ritornare utile per stimolare da un lato un senso di appartenenza e di collaborazione negli allievi, e dall’altro una identità formativa e culturale agli stessi istituti. Sul piano di ricerche sperimentali si può ricordare l’indagine dal titolo “*Indagine propedeutica della programmazione nel distretto scolastico di Sassari*”, a cura del Centro di Ricerca e Documentazione “Febbraio ‘74” (Roma, s.e., 1985), quella su “*La condizione e i fabbisogni degli studenti pendolari della scuola superiore*” a cura della Provincia di Sassari (Sassari, s.d.), la rilevazione su “*Risposte al problema*”, di P. Testoni nell’opera “*La riforma della scuola media superiore*” (Sassari, TAS, 1992), ed infine la ricerca dal titolo “*Problemi psicopedagogici, formazione e orientamento. La secondaria superiore nella Provincia di Sassari*”, a cura di G. Nuvoli (Cagliari, Dattena, 1995). Altri dati più generali sull’istruzione in città ed in provincia di Sassari sono ricavabili da pubblicazioni e analisi condotte dall’ISTAT, da enti locali e regionali (Morando, 1996). Anche sul piano delle indagini sullo specifico delle scuole secondarie della città il quadro tuttora carente non consente l’individuazione di una specificità documentata di caratteri ed aspetti peculiari dei vari istituti: alcuni dati, quali ad esempio il recente sito Internet aperto dall’Istituto Tecnico Commerciale n.3, restano punte di un iceberg in una scuola che tende a riproporsi sempre uguale e in cui i tempi ‘lungi’ nel rinnovamento prorogano l’omologazione con le rimanenti scuole secondarie dell’Italia, ma anche ne mortificano gli elementi di originalità e di specificità.

In questo quadro di carattere negativo ci sembra opportuno segnalare due iniziative a valenza positiva condotte nelle scuole a cura del Provveditorato agli studi di Sassari; la prima è coordinata da G. Arru nell’ambito del “*Progetto Giovani ‘93*” e si pone l’obiettivo di un progetto alla ‘educazione alla salute’ indirizzato ai giovani ed ai loro problemi per “attivare un processo di sviluppo armonico a livello psicofisico individuale, di relazione con gli altri in un rapporto corretto con l’ambiente e le istituzioni” (Arru, s.d., 4). La seconda iniziativa è il “*Progetto I 19b Sardegna Nord Due - Scuola & Lavoro*” diretto da M. Bonajuto Brigaglia e mirato all’orientamento e all’integrazione della scuola con il mondo del lavoro; in particolare nel progetto sperimentale per la secondaria superiore si prevede di “fornire un’esperienza diretta del mondo del lavoro che gravita intorno alla loro scuola, con forme diverse di approccio ad una conoscenza concreta di questa realtà (stages aziendali, contatti con esperti, etc.)” (Bonajuto Brigaglia e al., s.d., 2). Le due esperienze sono

importanti perché si muovono in un'ottica di attenzione ai problemi giovanili, ed in particolare con una funzione di formazione e prevenzione che coinvolge due dei principali problemi che interessano, e preoccupano, i nostri giovani: la tossicodipendenza e il lavoro (Nuvoli, 1995). In merito, pur se le due tematiche esulano dal presente lavoro, appare importante sottolineare che l'identità professionale favorisce una identità psicologica complessivamente più stabile (Erikson, 1986), per cui il fornire un aiuto qualificato nel campo dell'orientamento degli interessi professionali può consentire al giovane di organizzare il proprio itinerario formativo con una convinzione e una sistematicità migliore di quella determinata da suggerimenti di amici o da convinzioni occasionali che non corrispondano alle esigenze ed alle opportunità lavorative della città. Questo del lavoro è un problema fondamentale non solo pensando ai giovani che vi si dedicano al compimento della scuola dell'obbligo ma anche per tutti coloro che proseguono gli studi: in prospettiva c'è sempre lo sbocco lavorativo. Pur consapevoli che le aspettative dei nostri giovani non sono poi così diverse da quelle espresse dai ragazzi che vivono nella società nordamericana, che desiderano un lavoro gratificante, sicuro e ben retribuito ma che lasci anche spazi per il tempo libero (Conger, Petersen, 1984), le prospettive reali di chi vive a Sassari e nella sua provincia sono tuttavia differenti, come si evidenzia dalla presenza di elevati tassi di disoccupazione che, secondo i dati degli organi di informazione, superano il 22%. A fronte della saturazione del mercato del lavoro, specie nel settore industriale e del terziario, dell'aumento della popolazione anziana in condizione lavorativa, e dell'incremento del livello di studi per l'accesso ad una professione, la scuola ha allora il compito di ampliare la propria azione educativa nell'orientare i giovani per la scelta degli studi sia della scuola secondaria superiore e sia nel successivo accesso ad una facoltà universitaria. Ma ciò non ci appare possibile senza una riforma strutturale che riesca a rimodulare nei suoi utenti un'immagine positiva di una scuola che coniughi la teoria e la pratica, il dire ed il fare, la lezione e l'esercitazione diretta (Battistelli, Mayer, Odoardi, 1992), e cioè che sappia rimarginare lo scollamento oggi avvertito tra mondo scolastico e mondo sociale.

5. Gli obiettivi della ricerca

La presente ricerca ha come suo obiettivo quello di rilevare la percezione giovanile delle funzioni attualmente ricoperte dalla scuola nel suo complesso, nonché individuare bisogni ed aspettative coinvolgenti il

diretto utente -l'allievo- in relazione alle problematiche legate sia alla formazione sociale e culturale fornita dagli istituti frequentati, e sia alla preparazione per il mondo del lavoro, ad esempio nel riuscire a mediare il contrasto tra le aspirazioni personali e le reali opportunità lavorative, oltre che a curare una formazione adeguata e flessibile (e cioè capace di adattamento) per i quadri impostati alla mobilità occupazionale che potranno caratterizzare il futuro del mondo del lavoro.

L'indagine si muove con l'obiettivo di un'analisi della percezione della scuola attuale e delle linee di sviluppo ritenendo questa una base privilegiata di studio non solo in merito alle aspettative ed ai bisogni dell'utenza nelle differenti tipologie formative della secondaria, ma anche quale specchio del legame con il mondo sociale e lavorativo. L'ipotesi di base prevede che l'indagine conoscitiva possa offrire un quadro delle esigenze degli studenti e per individuare soluzioni e strategie operative con cui ripensare le differenziate funzioni formative della secondaria, soprattutto in vista della riforma del ministro Berlinguer che lascia solo agli ultimi anni della secondaria una preparazione differenziata che caratterizza attualmente i vari istituti formativi. Allo stesso tempo si prevede che il carente o talvolta assente processo di orientamento scolastico lasci emergere le diverse motivazioni di base che hanno agito negli studenti per la scelta della secondaria ma anche tutte le incertezze che, a conclusione di tali studi, possono convincere l'allievo di aver conseguito solo un diploma di studi e non una formazione che possa poi essere utile a livello professionale o universitario. In tale ambito si presume che il confronto statistico fra le risposte nei vari istituti evidenzi una scelta derivata non tanto dalle informazioni ricevute in merito dalla scuola quanto da dati episodici non in grado di fornire consapevolezza alle scelte, e quindi costituire un supporto solo parziale all'esigenza adolescenziale di acquisire un'identità professionale come risposta al suo bisogno di sapere "cosa farò *da grande*".

6. Metodologia

6.1.1 Lo strumento

Ai fini degli obiettivi di ricerca è stato elaborato un questionario a carattere psicopedagogico, articolato in una serie di 7 domande prevalentemente a risposta chiusa. Il testo e la strutturazione del questionario riprende, con alcune variazioni e adattamenti, quello applicato nella ricerca riportata nel volume "*La secondaria superiore nella provincia di Sassari*" (Nuvoli, 1995).

6.1.2 Il campione

Rispetto ai seicentomila studenti circa della popolazione della scuola secondaria superiore della provincia di Roma, i dati ISTAT (1996) relativi alla provincia di Sassari presentano valori certo più esigui, ma evidenziano anche un certo incremento, in quanto si passa dai 27.817 iscritti dell'anno scolastico 89-90 ai 28.736 studenti dell'a.s. 93-94.

In base ai dati forniti dal dr. Fara del Provveditorato agli Studi di Sassari la popolazione relativa alla secondaria superiore limitatamente alla città di Sassari nell'anno scolastico 1995-96 conta 'soltanto' 12.850 allievi, di cui 2.000 nelle classi terminali, così distinte: Licei: 490 (23,7%), Magistrali: 186 (9%), Tecnici: 245 (11,9%), Professionali: 1007 (48,7%), Artistici: 138 (6,7%).

Per economia dei tempi di rilevazione non appariva percorribile un'estrazione del campione di tipo proporzionale in quanto i criteri di rappresentatività e di sufficienza del campionamento risultavano influenzati dall'esiguità dei soggetti nel sottogruppo degli istituti artistici (6,7%), la cui ponderazione avrebbe dilatato il numero di allievi da estrarre nei rimanenti istituti. Si è pertanto deciso di escludere dalla campionatura gli istituti artistici, di estrarre un campione stratificato nei vari tipi di scuola con criterio non proporzionale (e cioè che presentasse quote analoghe di allievi dalle diverse scuole) e di individuare fra essi per estrazione a criterio casuale i soggetti del campione di studenti.

Il campione finale risulta composto da studenti che frequentano la classe terminale in istituti della secondaria superiore di Sassari. Per garantire una maggiore caratterizzazione dei risultati relativi al capoluogo sono stati esclusi dal campione i pendolari e quelli che, pur avendovi la residenza, avessero il nucleo familiare in altra sede della Sardegna.

Il campione degli studenti è costituito da 213 ragazzi con età media di 18,98 anni ($DS \pm 1.2$), che frequentano le classi 5 o terminali delle scuole secondarie, e che sono distinti per sesso in 84 ragazzi (39,44%) e 129 ragazze (60,56%). L'articolazione secondo gli istituti scolastici presenta la seguente provenienza:

	<u>N°</u>	<u>%</u>
Licei	60	28,17
Magistrali	41	19,25
Professionali	52	24,41
Tecnici	<u>60</u>	<u>28,17</u>
<i>tot.</i>	213	100,00

6.1.3 Modalità di somministrazione e di elaborazione

Il questionario è stato applicato agli studenti delle classi terminali dei rispettivi istituti interessati alla ricerca sottolineando la presenza di una opzione 'Altro' in cui potevano fornire le loro specifiche risposte, ove non presenti nella gamma prevista, ed inoltre assegnando un tempo limite di 15 minuti per la compilazione, tempo da ritenere orientativo e flessibile. L'applicazione ha coinvolto le intere classi, e solo successivamente sono stati eliminati i questionari di studenti non residenti a Sassari.

Le risposte analizzate sono state tabulate per tipologia di istituto frequentato; nelle tabelle si riportano la distribuzione dei dati, e delle relative percentuali sul totale delle rispettive colonne, distinti in merito alla secondaria frequentata secondo le seguenti variabili: i licei quali istituti non-professionalizzanti, le magistrali quali istituti semi-professionalizzanti, tecnici e professionali quali scuole professionalizzanti verso obiettivi mirati, rispettivamente, alla classe imprenditoriale e a quella del settore industriale.

Nelle tabelle finali sono riportati i valori del test del χ^2 (con correzione di Yates) utilizzato per la rilevazione della significatività delle differenze tra la distribuzione delle varie opzioni alle domande e gli istituti, nonché i relativi valori di probabilità.

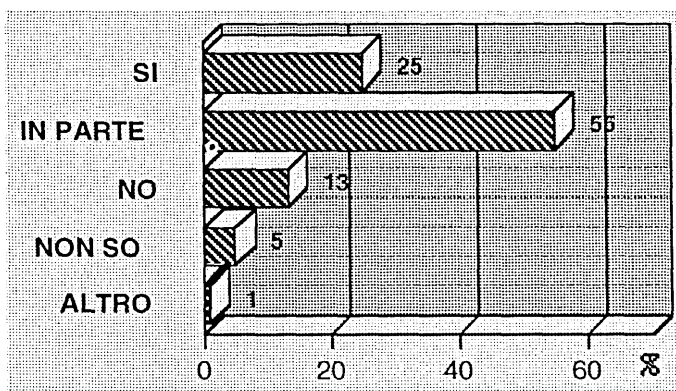
7. Analisi dei dati

Nel loro complesso i dati rilevati tra gli studenti sassaresi lasciano intravedere come essi appaiano convinti nella scelta di studi compiuta, ma attestano anche come proprio sul piano della formazione essi si sentono più scoperti: infatti, una condizione di incertezza e di disagio caratterizza l'utenza studentesca in merito al processo formativo seguito e al futuro che li aspetta. Dall'analisi dei dati relativi alle domande sulla scelta della scuola secondaria, che nel presente lavoro viene analizzata in dettaglio nella relazione di Manca (cfr. Tab. 1 - 2), la grande maggioranza degli studenti afferma di aver scelto liberamente la scuola superiore frequentata (78%) senza influenze di amici o parenti ma anche in assenza di un efficace intervento orientativo dei loro docenti. Il motivo che ha prevalso in tale scelta è rappresentato per uno studente su tre dal rapido sbocco occupazionale (37%) e per uno su quattro dalla scelta della facoltà universitaria (28%). Il lavoro e gli studi per la laurea rappresentano quindi i due fari su cui si orientano gli sforzi dei nostri studenti.

Abbiamo voluto indagare più in dettaglio sulla corrispondenza della scelta compiuta con i risultati ottenuti e abbiamo pertanto sottoposto agli

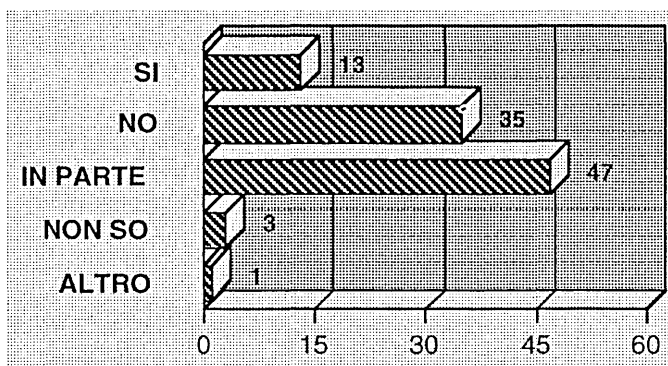
intervistati che frequentano l'ultima classe del loro corso di studi una domanda specifica sul loro iter formativo: "Pensi che tale scelta stia fornendo risposte positive agli obiettivi che ti eri proposto?" (Dom. 1). Le risposte ottenute attestano una valutazione prevalentemente critica sulla funzione svolta dalla scuola secondaria: solo uno studente su quattro crede che la scelta effettuata abbia fornito risposte positive agli obiettivi preposti (25%), mentre la maggioranza la ritiene solo parziale (55%), e alcuni ne danno una valutazione perfino negativa (13%). In questo ambito (cfr. Tab. 1) si registra una significativa differenziazione nelle valutazioni fra gli istituti ($P = 0.018$) in quanto quelle più ottimistiche nei giudizi paiono le scuole umanistico-scientifiche (licei: 37%; magistrali: 30%), mentre mostrano opinioni decisamente negative quelli a carattere più 'abilitante' (professionali: 17%; tecnici: 18%).

Dom. n. 1 - "Pensi che la scelta della scuola secondaria stia fornendo risposte positive agli obiettivi che ti eri proposto?"



La crisi occupazionale e le scarse prospettive lavorative alla conclusione della scuola sono però un elemento incombente per gli studenti di Sassari. Alla riproposizione della domanda precedente in termini più realistici (cfr. Dom. 2) in riferimento alla formazione ricevuta per i fini del lavoro ("Pensi che la preparazione scolastica risponda alle necessità attuali di una professione?") solo il 13% esprime una valutazione positiva, mentre il 47% ritiene la preparazione parziale e il 35% la giudica insufficiente.

Dom. n. 2 - "Pensi che la preparazione scolastica risponda alle necessità attuali di una professione?"

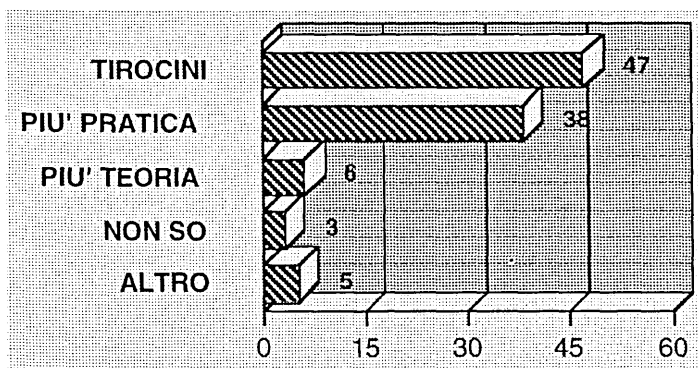


Anche in questa domanda (cfr. Tab. 2) si registra una differenziazione altamente significativa al confronto tra le risposte per istituto ($P=0.017$), e infatti il giudizio positivo è espresso dal 26% degli allievi delle professionali e solo dal 3% dei liceali, mentre i rimanenti istituti presentano valori intermedi. Tali dati paiono coerenti con le scelte effettuate, in quanto la valutazione più critica e negativa su una preparazione ai fini di uno sbocco lavorativo è prevalente nei licei (42%), nelle magistrali (42%) e anche negli istituti tecnici (42%), e cioè in quelli umanistico-scientifici che non godono di una formazione mirata sul piano professionalizzante e quindi 'abilitante' senza il successivo conseguimento della laurea (come per i licei classico e scientifico), o con una eventuale specializzazione di studi per l'insegnamento nelle scuole materne ed elementari; viceversa tale percentuale arriva al 17% nelle professionali, in cui l'orientamento di tali istituti consente un'attività lavorativa già dopo un tirocinio. In merito alle risposte negative ottenute nell'istituto magistrale c'è a rilevare che la recente riforma della formazione universitaria ha innalzato la durata a 5 anni e ha previsto un corso di laurea per la formazione primaria dei docenti, per cui anche per tali allievi non sarà più possibile lo sbocco occupazionale senza il conseguimento della laurea. Anche se della attuazione della riforma si parlava da tempo, e da qualche anno il 'Margherita di Castelvì' ha attivato i corsi sperimentali quinquennali previsti dalla riforma Brocca, tuttavia uno stato di incertezza relativo al futuro che li aspetta può aver costituito la motivazione principale per l'elevato numero di studenti delle magistrali che rispondono "NO" alla domanda relativa alla loro formazione (42%). Più ardua appare l'inter-

pretazione della sfiducia nella preparazione di base emersa negli istituti tecnici, che abbiamo compreso fra quelli abilitanti alla professione. Una possibile spiegazione emerge anticipando i risultati relativi ad una successiva tabella (cfr. Tab. 4), da cui si nota come il numero di studenti che dopo il diploma intende proseguire gli studi con l'accesso all'università appaia elevato (43%) rispetto alla quota di quelli iscritti agli istituti professionali che indica la medesima opzione (10%). In altri termini, la carenza di sbocchi occupazionali mortifica la formazione 'abilitante' ricevuta e sembra portare anche gli studenti dei tecnici all'esperienza universitaria per migliorare le opportunità di lavoro.

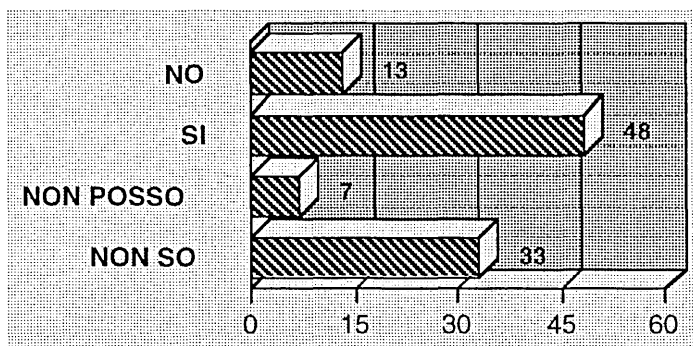
Il motivo della carente preparazione professionale acquisita nel corso degli studi appare molto chiaro agli studenti: alla domanda n.3 "Quale modifica ritieni più importante per rendere la preparazione scolastica più adeguata alle necessità di una professione" soltanto un 6% ritiene che occorra approfondire la preparazione teorica, mentre il 47% chiede tirocini e esercitazioni, ed il 38% più in generale ritiene che per migliorare la qualità della preparazione scolastica occorre una maggiore formazione a carattere applicativo. Senza significative differenziazioni per istituto (cfr. Tab. 3) la gran parte degli studenti sono pertanto concordi nel ritenere sovrabbondante la preparazione teorica fornita dalla scuola tradizionale, a fronte dell'assenza o carenza di momenti in cui poter applicare le nozioni acquisite, compiere esperienze dirette ed esercitarsi concretamente sul 'campo', con punte di rilievo nel 60% delle magistrali, ove il tirocinio è peraltro presente ma non ritenuto adeguato.

Dom. n. 3 - "Quale modifica ritieni più importante per rendere la preparazione scolastica più adeguata alle necessità di una professione"



Se il lavoro alla conclusione degli studi intrapresi resta una previsione solo per pochi, lo spettro della disoccupazione può costituire la motivazione che porta all'incremento dei giovani che punteranno sull'università: alla domanda diretta *"Dopo il diploma ti iscriverai all'Università?"* (Dom. 4) quasi uno studente su due fornisce una risposta positiva (48%). Più che commentare questa scelta 'forzata' determinata dalla carenza di prospettive lavorative che spinge i giovani al ricorso agli studi universitari, e quindi anche al prolungamento di quella 'fase di parcheggio' che ormai coinvolge perfino l'età adulta, ci sembra importante rilevare come una quota di essi affermi di volerlo fare ma di non poter proseguire (per probabili motivi economici), e inoltre che uno studente su tre non sappia ancora se proseguire gli studi. Considerato che la presente ricerca ha coinvolto allievi delle classi terminali e che si è svolta ad un mese circa dalla conclusione dell'anno scolastico, l'ammontare delle risposte 'Non so' ci paiono indicative della profonda incertezza e della carenza di prospettive che coinvolge i giovani in merito alle scelte più importanti ed impegnative per il loro futuro.

Dom. n. 4 - "Dopo il diploma ti iscriverai all'Università?"

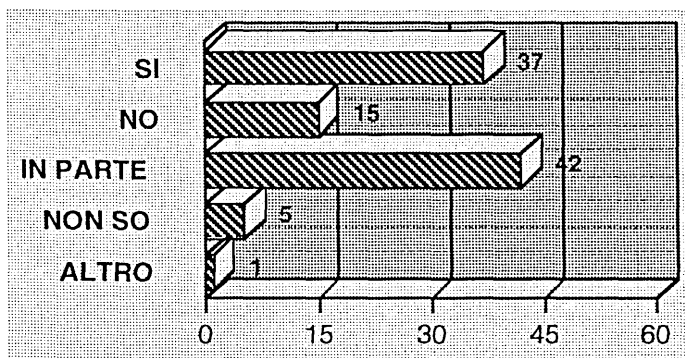


Come nelle previsioni, il confronto fra le risposte per tipologia di istituto (Tab. 4) ha fornito differenziazioni altamente significative ($P = 0.0001$) in quanto gli allievi dei licei vedono l'iscrizione all'università come sbocco quasi naturale per i loro studi (88%), mentre sono pochi quelli degli istituti professionali che forniscono risposte positive alla domanda (9,6%). Fra questi valori si collocano quelli intermedie degli studenti delle magistrali (44%) e dei tecnici (43%); come già ipotizzato in precedenti domande, la contrazione delle classi scolastiche, la riforma sull'accesso all'insegnamento nella scuola dell'obbligo e la recente

flessione del mercato del lavoro (oltre all'incremento del numero di lavoratori in cassa integrazione o disoccupati) porta in tali istituti quattro iscritti su dieci a non poter più considerare il titolo che stanno per conseguire una garanzia nella ricerca di una occupazione, per cui prevedono l'iscrizione universitaria.

Verso l'obiettivo universitario la valutazione sulla preparazione scolastica ricevuta appare critica. Alla domanda n.5 "Ritieni che la tua scuola ti prepari ad accedere agli studi universitari" il 15% non ritiene di essere preparato e il 42% di esserlo solo in parte, per cui rimane soltanto uno studente su tre a fornire una valutazione positiva (37%). Anche per queste risposte si rileva sul piano statistico una differenziazione significativa fra gli istituti (Tab. 5) in quanto i liceali sono i più ottimisti nel valutare in questa finalità la preparazione ricevuta (62%), seguiti dagli studenti dei tecnici (43%). Una valutazione di formazione parziale predomina invece nelle magistrali (61%), e nelle professionali (50%), ed è presente anche in numerosi allievi degli istituti tecnici (42%), come a confermare che da un lato percepiscono la loro preparazione non adeguatamente mirata all'accesso universitario, e dall'altro che quest'ultimo non costituisce un'opzione essenziale per istituti della scuola secondaria che godevano fino ad ieri di un accesso 'abilitante' al mondo del lavoro.

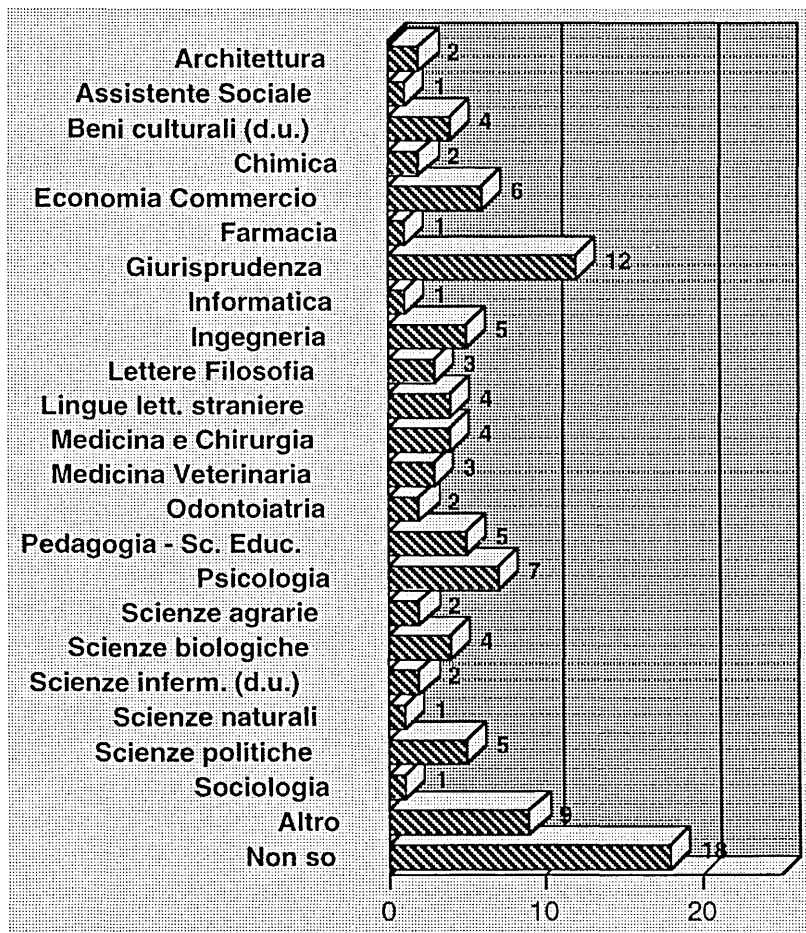
Dom. n.5- "Ritieni che la tua scuola ti prepari ad accedere agli studi universitari?"



Abbiamo chiesto a tutti gli studenti a quale corso di laurea probabilmente si iscriveranno (Dom. 6). Le risposte fanno emergere dati interessanti, con una quota più elevata nei ragazzi sassaresi che scelgono il corso di Giurisprudenza (12%), seguito da Psicologia (7%), ed Economia e Commercio (6%); solo il 5% indica Pedagogia qui indicato insieme al nuovo corso di Scienze dell'Educazione. Da rilevare anche la scelta

riguardo corsi di laurea non disponibili a Sassari, quali Psicologia, che si colloca al secondo posto delle preferenze, ma anche Ingegneria (5%) ed Architettura (2%), quest'ultima di probabile apertura anche in città.

Dom. n. 6 - "A quale corso di laurea probabilmente ti iscriverai?"



La notevole quota di indecisi (18%) nella scelta è dovuta probabilmente all'incertezza sul proprio futuro lavorativo, ma anche alle difficoltà di accesso ad alcune facoltà universitarie; infatti, presentano valori percentuali analoghi le indicazioni per Psicologia, attivato nell'Univer-

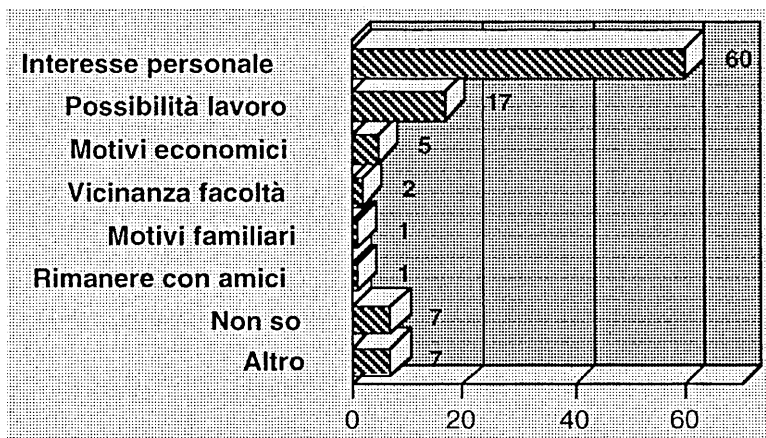
sità di Cagliari, per Medicina (4%) e per Veterinaria (3%) dell'Università di Sassari, tutte a numero chiuso, per cui molte delle aspettative degli studenti andranno probabilmente deluse. Da segnalare, inoltre, che le scelte universitarie previste dagli studenti sassaresi presentano alcune differenziazioni con i dati nazionali relativi alle immatricolazioni per l'A.A. 1995-96 (ISTAT, 1997), in cui si rileva rispetto al nostro campione una minor incidenza delle iscrizioni fra le materie scientifiche (Medicina: 2,4%; Veterinaria: 0,5%; Ingegneria, 14%; Psicologia: 2,5%), e, viceversa, una maggior propensione agli studi umanistici (Lettere e Filosofia: 8,2%) e a quelli politico-economici (Economia e Commercio: 10,4%; Scienze Politiche: 7,8%).

Altamente significativa appare la differenziazione delle risposte per istituto (Tab. 6), da cui -pur nella dispersione delle scelte tra i diversi corsi di laurea- emerge come ciascuno di essi tenda ad individuare uno sbocco universitario specifico: i liceali privilegiano la scelta di Giurisprudenza (10%) e di Medicina (10%), gli allievi delle magistrali vedono in prospettiva l'iscrizione a Pedagogia - Scienze dell'Educazione (22%), gli studenti dei tecnici prevedono l'iscrizione soprattutto a Economia e Commercio (11%) ed a Scienze Politiche (11%), ed infine quelli delle scuole professionali pensano di iscriversi a Giurisprudenza (20%). Indicativa anche la variazione della quota di indecisi, che è minima nei licei (8%) e, passando per le quote intermedie di istituti tecnici (13%) e magistrali (20%), arriva alla quota massima nelle professionali (36%), ove la prosecuzione degli studi appare meno obbligatoria per la ricerca di un posto di lavoro.

Per ricollegare gli orientamenti universitari previsti dopo il diploma con le loro motivazioni abbiamo infine chiesto i motivi con il quesito n.7 "*Quale è il motivo predominante sulla tua scelta universitaria?*". L'esame sommario delle risposte sembra indicare che, senza distinzioni significative tra istituti, sono pochi gli studenti che mostrano idee precise in merito alla valenza dei fattori economici nelle scelte universitarie. La scelta più seguita è quella strettamente legata ad interessi personali (60%), mentre la seconda è quella che saranno portati a fare adeguando il loro interesse alla possibilità di trovare un lavoro (17%), o alle possibilità economiche della famiglia (5%). Anche in questo caso è indicativo che una percentuale rilevante esprima con la risposta '*Non so*' (7%) quell'incertezza che sembra essere dominante nella visione del futuro da parte dei giovani: non a caso un intervistato risponde '*Per rimanere con gli amici*' (1%), indicando così che non esistono o non si conoscono prospettive di lavoro per le quali valga la pena di compiere

altre opzioni di studio, visto che anche tanti giovani forniti di diploma di laurea restano senza lavoro.

Dom. n. 7 - "Quale è il motivo predominante sulla tua scelta universitaria?"



8. Discussione dati

L'elemento di fondo che appare opportuno sottolineare sui risultati emersi è quello della condizione della scuola secondaria agli occhi dei suoi utenti: gli studenti sassaresi ancora credono in essa, ma ne evidenziano le incertezze e ne mettono in luce le contraddizioni. Il disagio e l'incertezza nasce negli utenti della scuola (ovviamente, non soltanto a Sassari) da una serie di problemi ancora aperti: le ambiguità nella definizione che caratterizzano il ruolo professionalizzante o abilitante degli istituti superiori, la carente funzione formativa sul piano culturale, l'assenza della funzione orientativa esercitata sugli studenti sia nella scelta della scuola secondaria e sia in quella della successiva facoltà universitaria, le tensioni che questo provoca nel miglioramento delle prospettive lavorative, le incognite della autonomia, della riforma, e della specializzazione post-maturità. E tuttavia, il disagio studentesco nel suo complesso appare inferiore a quanto ci si sarebbe potuti aspettare: infatti, nonostante tutto, la scuola va avanti nella sua funzione educativa, e anche gli studenti in fondo continuano a credere in essa.

Secondo le prospettive che si delineano nel mondo del lavoro, per la ricerca e la conservazione di una attività lavorativa occorre "preparare già oggi gli studenti alla flessibilità e mobilità che è connessa ai rapidi

mutamenti di una società in rapida trasformazione. Ma per far ciò occorre potenziare lo sviluppo delle capacità di adeguamento e quelle decisionali per la scelta di itinerari di studio e, successivamente, di ruoli lavorativi” (Nuvoli, 1995, 32). Tale obiettivo potrà raggiungersi solo se le istituzioni scolastiche e gli enti preposti al processo formativo sapranno cooperare nell’azione orientativa superando “la divisione tra il sistema educativo e quello delle regioni e degli enti locali” (Silva, 1994) nelle loro rispettive competenze. Queste ultime sono state finora scarsamente utilizzate sul versante scolastico, salvo interventi sporadici o mirati ad ambiti specifici, quale il campo dell’edilizia nella secondaria affidato alla amministrazione provinciale. Il nuovo contesto dell’autonomia scolastica ed il progressivo decentramento dei ‘poteri’ formativi dallo Stato alle regioni e da queste a province e comuni potrà probabilmente portare ad un miglior intervento e a una più specifica e individualizzata opera di programmazione degli interventi e di orientamento degli studi.

Quello dell’orientamento è un altro dei motivi di evidente causa delle incertezze riscontrate nella secondaria sassarese. Di fronte ad una scuola che finora sembra evitare le funzioni di orientamento -salvo il consolidato ‘consiglio’ per gli allievi più studiosi di seguire gli studi classici e viceversa per quelli meno studiosi di orientarsi verso “un istituto o un corso di formazione professionale” (Pombeni, 1993, 257)- allo stesso tempo chiede ai suoi utenti di compiere una scelta così importante per il loro futuro già all’età di 14 anni, e in un momento tra i più critici dell’arco di vita, quello della crisi adolescenziale. Di qui i dubbi e le incertezze sulle scelte effettuate che gli studenti continuano a manifestare perfino a conclusione degli studi secondari: più della metà di essi (55%) giudica soltanto parziale la corrispondenza tra obiettivi proposti e risultati della scelta compiuta. Pur se la recente proposta di riforma del sistema scolastico da parte del ministro della Pubblica Istruzione interviene in questo delicato ambito ‘riciclando’ gran parte dell’attuale scuola media in una ‘scuola dell’orientamento’ e rinviando ai 15 anni l’accesso alla formazione professionale di base nel triennio della scuola superiore, resta tuttavia da sciogliere il grande nodo di quale debba essere la funzione formativa della scuola. L’ampio dibattito tuttora in corso tra i teorici della formazione al ‘sapere’ e quelli della formazione ‘al fare’ è stato teatro di contrapposizioni e scontri che di rado sono riusciti a convergere su una educazione al ‘saper fare’ che integri le due concezioni e appaia maggiormente coinvolgente le modalità cognitive dell’età adolescenziale. Certo si tratta di una convergenza difficile che contrasta con l’impostazione gentiliana della secondaria, ai cui due poli opposti oggi sembrano situarsi gli studi umanistici e quelli professionali. Non è allora un caso se circa la

metà dei nostri intervistati restano abbastanza scettici sulla formazione conseguita ai fini tanto degli sbocchi lavorativi ('In parte': 47%) quanto di quelli universitari ('In parte': 42%): quasi uno studente su due non è convinto di aver conseguito una formazione adeguata né al 'sapere' né al 'fare', e questo non può che leggersi come un risultato negativo per la scuola stessa, che non riesce a mediare adeguatamente tra le sue due anime. Ma queste esistono, e ne è una prova che di fronte alla prospettiva universitaria i liceali sassaresi in maggioranza si sentono pronti (62%) mentre non lo sono gli allievi delle professionali ('Sì': 10%), e viceversa questi ultimi sono i più ottimisti in merito alla formazione ricevuta per lo sbocco lavorativo (27%), a fronte del 3% registrato tra i liceali. Se dunque la secondaria si muove tra queste sue due anime della finalità formativa e di quella professionalizzante, dal quadro della nostra ricerca emergono anche le due condizioni intermedie espresse dagli istituti magistrale e tecnici. Per il 'Margherita di Castelvì' abbiamo già accennato come esso stia attraversando un periodo di transizione in cui va acquisendo una connotazione parificata agli altri licei sia per specificità e sia per durata degli studi, ma anche perdendo la sua capacità di fornire agli studenti una abilitazione a conclusione degli studi, e quindi si trova in una condizione ambigua rispetto agli altri istituti umanistici. I risultati sembrano confermare questa posizione intermedia degli studenti delle magistrali, e contemporaneamente le contraddizioni connesse con la fase di transizione: insieme agli allievi dei tecnici sono i più critici nel valutare la loro formazione professionale ('No': 42%) ma anche i più incerti su quella universitaria ('In parte': 61%), il che è come dire che si sentono impreparati sia per il lavoro e sia per la prosecuzione degli studi.

A disconferma delle ipotesi iniziali, in cui gli istituti tecnici per le loro finalità formative erano considerati sul piano abilitante similari a quelli professionali, i risultati attestano che gli studenti sassaresi paiono convinti della preparazione adeguata per gli studi universitari (43%), con valori inferiori solo a quelli dei liceali, così come si mostrano in linea con questi ultimi sulle valutazioni pessimistiche per la formazione lavorativa ('No': 42%; 'In parte': 48%).

Se da un lato possiamo interpretare questi dati con la constatazione del superamento almeno parziale della dicotomia tra studi umanistici e quelli professionalizzanti, dall'altro appare anche evidente come gli utenti sassaresi non percepiscano la secondaria come una scuola realmente formativa sul piano occupazionale: la quota più elevata di risposte positive alla domanda proviene dagli utenti delle professionali (27%), ed appare indicativo che soltanto uno su quattro di essi ritenga che la scuola abbia svolto in modo adeguato la funzione di prepararli ad un lavoro.

Pertanto, secondo gli utenti di un sistema scolastico giudicato tra i più colti a livello europeo, il grande limite del quadro formativo non si colloca nell'ambito della centralità del 'sapere' culturale quanto sulla carenza od assenza di collegamento tra tale ambito rispetto a quello operativo, quello di chi dovrà sottoporre alla prova dei fatti le competenze professionali acquisite.

Punti chiave di una riforma scolastica che intenda ridimensionare la dicotomia tra cultura e preparazione professionale è quello del superamento di una distinzione che oggi non pare positiva neppure per gli istituti più professionalizzanti, per passare invece ad una revisione di contenuti e di metodi che mantenga una specificità ma riesca anche a modulare in termini culturali e operativi la flessibilità e la fluidità che il mercato del lavoro richiederà ai nostri giovani: da subito quando si inseriranno nel contesto produttivo o con la proroga rappresentata dal periodo universitario il loro obiettivo resta quello di potersi confrontare con una attività lavorativa con la fiducia di essere adeguati al compito che li aspetta.

9. Considerazioni conclusive e proposte

Il periodo adolescenziale rappresenta una fase critica di passaggio verso l'età adulta che mette in discussione certezze, figure e dinamiche psicosociali dell'età precedente per consentire l'acquisizione di una autonomia personale ed una identità specifica ed unica. Abbiamo visto che in uno sviluppo 'normale' tutta l'adolescenza rappresenta una crisi per il giovane e per chi si confronta con lui: la famiglia in primo luogo, gli educatori, la scuola e le agenzie educative. Pur se non appare né possibile né auspicabile far evitare la crisi di crescita agli adolescenti proprio per il suo carattere di fisiologicità, è indubbio che la ricerca di strategie adeguate può mitigare e ridimensionare lo scontro intergenerazionale tra figli e genitori e tra giovani e adulti. In questo ambito la scuola in generale, e i docenti nello specifico, possono rappresentare ulteriore elemento di contrapposizione per divenire quindi una controparte con cui confrontarsi e scontrarsi, talvolta con effetti eclatanti come il movimento del '68, del '78, i giovani del '85, ecc. In altri termini, la cultura adolescenziale ha da tempo evidenziato le contraddizioni del sistema educativo, talvolta riuscendo a fornire soluzioni reali ai problemi evidenziati. Le critiche maggiori rivolte all'ambito scolastico concernono essenzialmente i tempi 'lunghi' con cui essa si adegua alle veloci trasformazioni che investono la nostra società complessa, e quindi il presunto scollamento tra la cultura 'scolastica' e a quella reale: non a caso

tematiche quali droga e tossicodipendenza, ma anche tecnologie quali l'informatica, restano al di fuori della scuola pur se coinvolgono ampiamente il mondo giovanile. La grande sfida che investe l'educazione è allora quella di rappresentare una continuità scolastica realmente formativa per il giovane, in quanto tesa a "rinvigorire, con adeguate conoscenze scientifico-tecniche e con valide esperienze operative, quella cultura della professionalità che, sola, può consentire al giovane di disporsi con fiducia nei confronti del suo futuro inserimento lavorativo" (Caimi, 1996, 152). E l'immagine della secondaria che emerge nell'indagine sugli studenti sassaresi conferma questa esigenza della grande maggioranza dei giovani nel pensare a una scuola che dedichi maggiori spazi alla preparazione applicativa, ai tirocini ed alle esercitazioni pratiche.

Se la scuola non vuole restare offuscata e confusa nella percezione che di essa mostrano i suoi utenti non solo per le ambiguità di definizione nel ruolo formativo della secondaria ma anche per le carenze nella funzione professionalizzante ed orientativa -e per le tensioni che questo può provocare in termini di miglioramento delle prospettive educative e lavorative- una strada che dovrà seguire è quella del rinnovamento dei contenuti rinunciando al reiterato carico di nozioni in favore di una ridefinizione di obiettivi standard che possano rappresentare validi punti di riferimento culturale e formativo. Sul piano delle proposte conclusive che si possono trarre dai risultati della ricerca condotta fra gli studenti di Sassari non si intendono qui riprendere i singoli aspetti specifici che saranno evidenziati negli interventi che seguono. Piuttosto, si vogliono sottolineare alcune emergenze relative allo specifico delle aspettative degli studenti, che portano a delineare la primaria finalità di un miglior raccordo delle risorse formative da un lato e di quelle occupazionali dall'altro. Potrebbe allora delinarsi quel rapporto con il territorio, da cui la scuola avrebbe un supporto tramite attività di ricerca quale sostegno motivazionale e promozionale della sperimentazione, tramite la traduzione nell'attività scolastica di nuove modalità educative, tramite l'adozione di nuovi approcci psicopedagogici, relazionali, tecnologici.

Un riferimento propositivo può essere rappresentato dalla più funzionale utilizzazione delle risorse, ottenute per effetto di interventi quali:

- 1 - il coordinamento in 'sinergia' tra tutte le varie agenzie e strutture che sono preposte a vari livelli e con diverse finalità all'azione educativa (Comune, Provincia, Regione, Distretti, IRRSAE, Provveditorato, ecc.), anche con una loro afferenza in un Osservatorio Scolastico;
- 2 - la valorizzazione dei servizi esistenti, sia a carattere formativo (vedi stages di aggiornamento, di sperimentazioni, ecc.), sia a carattere di documentazione (vedi Banca-Dati, Centri di Didattica, ecc.), e sia

come momento di coordinazione di interventi e di programmazione legata al territorio (Osservatorio Scolastico);

- 3 - la circolazione delle esperienze in un interscambio didattico costante che metta a disposizione di tutta la scuola i risultati di tali esperienze, e quindi costituire una strategia vincente di fronte alla condizione di insularità e di marginalità che caratterizza la scuola sarda.

In merito agli ultimi due punti sembra opportuno ricordare il progetto della Direzione Generale dell'Istruzione Classica sulla specializzazione post-maturità e sui programmi sperimentali, iniziativa che ha individuato nella Sardegna un centro pilota per i momenti di aggiornamento a distanza dei docenti, e per i collegamenti a banche dati e biblioteche degli studenti, e che con una estensione agli altri istituti potrebbe rendere più intenso anche lo scambio di informazioni e di cultura.

A livello propositivo si può inoltre pensare in ambito cittadino all'utilizzo di una rete informatica tra tutti gli istituti scolastici, e tra le singole scuole e il mondo del lavoro da un lato e degli Enti Regionali e Locali dall'altro, ad es. con un collegamento con il mondo del lavoro anche tramite i servizi *InformaGiovani*. Tale rete potrebbe ampliarsi alle biblioteche universitarie anche tramite i servizi telematici ed il relativo accesso alle reti Internet del Centro Informatico dell'Ateneo di Sassari, o di quello aperto di recente dalla Provincia nel programma InterReg. Questo consentirebbe in parte il superamento del pericolo di provincialismo della scuola cittadina ed insieme un rapporto diretto con la cultura dell'informazione per ampliare le possibilità lavorative e le prospettive dei nostri studenti.

In assenza di sperimentazioni per il sistema scolastico italiano sul rapporto tra la scuola e gli enti pubblici e privati nella fase di realizzazione operativa dell'autonomia scolastica, la carenza formativa in termini di mancanza di prospettive, di coordinazione tra le strutture, di orientamento sulla formazione e di indicazioni sugli sbocchi occupazionali adeguati alla domanda del mondo del lavoro comporta una perdita di credibilità del sistema educativo, a fronte di un dibattito psicopedagogico che chiede risposte globali ed esaustive proprio in quanto al problema della formazione giovanile non si può che rispondere con risposte globali e di ampio respiro che garantiscano il miglior futuro ai nostri giovani.

TABELLE

Tab. n. 1 - Pensi che la scelta stia fornendo risposte positive agli obiettivi che ti eri proposto?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Profess.		
<i>Risposte</i>											
a) SI	54	25,35	22	36,67	12	29,27	11	18,33	9	17,31	
b) In parte	118	55,40	33	55,00	26	63,41	29	48,33	30	57,69	
c) NO	28	13,15	3	5,00	1	2,44	13	21,67	11	21,15	
d) Non so	10	4,69	2	3,33	1	2,44	5	8,33	2	3,85	
e) Altro	3	1,41	0	0,00	1	2,44	2	3,33	0	0,00	
TOTALE	213	100,00	60	100,00	41	100,00	60	100,00	52	100,00	
$\chi^2 = 19,909$	P=0,0185 (*)										

Tab. 2 - Pensi che la preparazione scolastica risponda alle necessità attuali di una professione?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	Istituti		Licei		Magistrali		Tecnici		Profess.	
	TOTALE		TOTALE		TOTALE		TOTALE		TOTALE	
<i>Risposte</i>										
a) SI	28	13,15	2	3,33	8	19,51	4	6,67	14	26,92
b) NO	75	35,21	24	40,00	17	41,46	25	41,67	9	17,31
c) In parte	100	46,95	30	50,00	15	36,59	29	48,33	26	50,00
d) Non so	7	3,29	3	5,00	1	2,44	1	1,67	2	3,85
e) Altro	3	1,41	1	1,67	0	0,00	1	1,67	1	1,92
TOTALE	213	100,00	60	100,00	41	100,00	60	100,00	52	100,00
$\chi^2 = 24,444$	P=0,0177	(*)								

Tab. 3 - Quale modifica ritieni più importante per rendere la preparazione scolastica più adeguata alle necessità di una professione?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Profess.	
<i>Risposte</i>										
a) Migliore preparaz. teorica	13	6,10	5	8,33	1	2,44	1	1,67	6	11,54
b) Maggior preparaz. applicativa	81	38,03	27	45,00	13	31,71	24	40,00	17	32,69
c) Tirocini, esercitazioni	101	47,42	21	35,00	25	60,98	28	46,67	27	51,92
d) Non so	7	3,29	4	6,67	1	2,44	1	1,67	1	1,92
e) Altro	11	5,16	3	5,00	1	2,44	6	10,00	1	1,92
TOTALE	213	100,00	60	100,00	41	100,00	60	100,00	52	100,00
$\chi^2 = 18,578$	$P=0,992$									

Tab. 4 - Dopo il Diploma ti iscriverai all'Università?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Profess.	
<i>Risposte</i>										
a) NO	27	12,68	1	1,67	4	9,76	9	15,00	13	25,00
b) SI	102	47,89	53	88,33	18	43,90	26	43,33	5	9,62
c) Vorrei, non posso	14	6,57	1	1,67	1	2,44	4	6,67	8	15,38
d) Non so	70	32,86	5	8,33	18	43,90	21	35,00	26	50,00
TOTALE	213	100,00	60	100,00	41	100,00	60	100,00	52	100,00
$\chi^2 = 75,94$	P=0,0001		(**)							

Tab. 5 - Ritieni che la tua scuola ti prepari ad accedere agli studi universitari?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Profess.	
<i>Risposte</i>										
a) SI	79	37,09	37	61,67	11	26,83	26	43,33	5	9,62
b) NO	32	15,02	9	15,00	2	4,88	7	11,67	14	26,92
c) In parte	89	41,78	13	21,67	25	60,98	25	41,67	26	50,00
d) Non so	11	5,16	1	1,67	1	2,44	2	3,33	7	13,46
e) Altro	2	0,94	0	0,00	2	4,88	0	0,00	0	0,00
TOTALE	213	100,00	60	100,00	41	100,00	60	100,00	52	100,00
$\chi^2 = 58,298$	$P=0,0001 \quad (**)$									

Tab. 6 - A quale corso di Laurea ti iscriverai?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Profess.	
<i>Facoltà - Corsi</i>										
Architettura	2	1,00	0	0,00	0	0,00	2	3,70	0	0,00
Beni culturali (d.u.)	8	4,00	1	1,67	2	4,88	4	7,41	1	2,22
Chimica	5	2,50	3	5,00	0	0,00	2	3,70	0	0,00
Economia Commercio	13	6,50	5	8,33	0	0,00	6	11,11	2	4,44
Farmacia	2	1,00	2	3,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Giurisprudenza	23	11,50	6	10,00	4	9,76	4	7,41	9	20,00
Informatica	1	0,50	0	0,00	0	0,00	1	1,85	0	0,00
Ingegneria	10	5,00	3	5,00	0	0,00	5	9,26	2	4,44
Lettere Filosofia	6	3,00	5	8,33	1	2,44	0	0,00	0	0,00
Lingue lett. straniere	8	4,00	3	5,00	2	4,88	0	0,00	3	6,67
Medicina e Chirurgia	8	4,00	6	10,00	1	2,44	0	0,00	1	2,22
Medicina Veterinaria	5	2,50	3	5,00	1	2,44	1	1,85	0	0,00
Odontoiatria	4	2,00	3	5,00	0	0,00	0	0,00	1	2,22
Pedagogia - Sc. Educ.	10	5,00	1	1,67	9	21,95	0	0,00	0	0,00
Psicologia	14	7,00	4	6,67	4	9,76	3	5,56	3	6,67
Scienze agrarie	4	2,00	2	3,33	0	0,00	2	3,70	0	0,00
Scienze biologiche	7	3,50	2	3,33	4	9,76	1	1,85	0	0,00
Scienze inferm. (d.u.)	4	2,00	0	0,00	0	0,00	4	7,41	0	0,00
Scienze naturali	2	1,00	0	0,00	2	4,88	0	0,00	0	0,00
Scienze politiche	9	4,50	1	1,67	0	0,00	6	11,11	2	4,44
Sociologia	1	0,50	1	1,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Non so	36	18,00	5	8,33	8	19,51	7	12,96	16	35,56
Altro	17	8,50	3	5,00	3	7,32	6	11,11	5	11,11
TOTALE	200	100,00	60	100,00	41	100,00	54	100,00	45	100,00
$\chi^2 = 147,7$	P=0,0001		(**)							

Tab. 7 - Qual è il motivo predominante?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Profess.	
<i>Risposte</i>										
a) Interesse personale	125	60,39	41	69,49	25	60,98	36	58,06	23	51,11
b) Possibilità lavoro	35	16,91	8	13,56	8	19,51	9	14,52	10	22,22
c) Motivi economici	11	5,31	3	5,08	2	4,88	5	8,06	1	2,22
d) Vicinanza facoltà	4	1,93	0	0,00	1	2,44	3	4,84	0	0,00
e) Motivi familiari	3	1,45	1	1,69	0	0,00	0	0,00	2	4,44
f) Rimanere con amici	1	0,48	0	0,00	0	0,00	1	1,61	0	0,00
g) Non so	14	6,76	2	3,39	2	4,88	3	4,84	7	15,56
h) Altro	14	6,76	4	6,78	3	7,32	5	8,06	2	4,44
TOTALE	207	100,00	59	100,00	41	100,00	62	100,00	45	100,00
$\chi^2 = 23,377$ $P = 0,324$										

Bibliografia

- Arfelli Galli A. (1995), L'istituzione scolastica come laboratorio sociale. *Pedagogia e Vita*, 1, 49-60.
- Arru G. (a cura di) (s.d.), *Progetto Giovani '93*. Sassari, Stampacolor.
- Atkinson R. (1991), Il villaggio globale. Adolescenti oggi, una cultura condivisa. *Psicologia Contemporanea*, 107, 18-21.
- Bandura A. (1973), *Social learning and personality development*. New York, Holt.
- Bandura A., Walters R. (1964), *Aggression: a social learning analysis*. New York, Prentice-Hall.
- Barnes H., Olson D.H. (1985), Parent-child communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.
- Battacchi M.W., Giovanelli G. (1991), *Psicologia dello sviluppo. Conoscere e divenire*. Roma, Nuova Italia Scientifica.
- Battistelli A., Mayer V., Odoardi C. (1992), *Saper, fare, essere*. Milano, Angeli.
- Bosi R., Zavattini G.C. (1982), La preadolescenza nella letteratura psicoanalitica. *Neuropsichiatria Infantile*, 256/257, 901-916.
- Brianda G., Pinna G., Testoni P. (1992), *La riforma della scuola media superiore. Evoluzione, soggetti, risposte*. Sassari, TAS.
- Brigaglia Bonajuto M., Lella S., Manconi V., Sale M., Manca V. (1976), *Un Liceo di Provincia. L' "Azuni" di Sassari*. Sassari, Dessì.
- Brigaglia Bonajuto M., Fara M.A., Foddai G. (a cura di) (s.d.), *Scuola & Lavoro. I 119b Sardegna Nord Due*. Sassari, Stampacolor.
- Caimi L. (1996), *Educazione e scuola, oggi*. Milano, I.S.U. Università Cattolica.
- Canestrari R., Picardi L. (1980), L'image du corp chez l'adolescence. *Revue de Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 28, 510-511.
- Carrà E.E.M., (1995), *Relazioni familiari e adolescenza: sfide e risorse nella transizione all'età adulta*, Milano, Angeli.
- Castellari D. (1994), Conoscenza e autovalutazione. *Orientamenti Pedagogici*, 41, 467-500
- Centro di Ricerca e Documentazione "Febbraio '74" (1985), *Indagine propedeutica della programmazione nel distretto scolastico di Sassari*, Roma, s.e.
- Cesa-Bianchi M., Calegari, P. (1973), *Il preadolescente a confronto con la realtà*. Milano, EMME.

- C.I.F., Ministero dell'Interno (1987), *Stile di vita e comportamenti delle adolescenti oggi in Italia*. Roma, CIF.
- Coleman J.C. (1980), *La natura dell'adolescenza*. Trad. ital. Bologna, Il Mulino, 1983.
- Coleman J.C., Hendry L. (1990), *La natura dell'adolescenza*. Trad. ital. Bologna, Il Mulino, 1992.
- Conger J.J., Peterson (1984), *Adolescence and youth: Psychological development in a changing world*. New York, Harper & Ross.
- Crosato F. (1985), Esistono ancora i riti puberali? *Psicologia Contemporanea*, 68, 34-39.
- De Leo G. et al. (1997), *L'adolescenza lunga: problemi psicosociali e criminologici dei giovani adulti*. Milano, Unicopli.
- De Pieri S., Tonolo G. (a cura di) (1990), *Preadolescenza. Le crescite nascoste*. Roma, Armando.
- Dorkel Dreck O. (1989), Rinnegando le radici. I riti di passaggio. *Psicologia Contemporanea*, 91, 44-47.
- Erikson E.H. (1956), The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121.
- Erikson E.H. (1970), *Gioventù e crisi d'identità*. Tr. it. Roma, Armando, 1974
- Fabbrici C. (1985), La crisi adolescenziale. *Età Evolutiva*, 21, 120-122
- Fabbrini A., Melucci A. (1992), *L'età dell'oro. Adolescenti fra sogno ed esperienza*. Milano, Feltrinelli.
- Freud A. (1968), L'adolescenza come disturbo evolutivo. In G. Caplan, S. Lebovici (a cura di), *Problemi psicosociali dell'adolescenza*. Trad. ital. Torino, Boringhieri, 1973.
- Giani Gallino T. (1987), Adolescenza e sessualità. I giovani e l'educazione sessuale: la scuola arriva sempre tardi. *Psicologia Contemporanea*, 84, 2-11.
- ISTAT (1996), *Statistiche delle scuole secondarie superiori*. Roma, Poligrafico.
- ISTAT (1997), *Università e lavoro: statistiche per orientarsi*. Roma, Poligrafico.
- Josselyn I.M. (s.d.), *L'adolescente e il suo mondo*. Trad. ital. Firenze, Giunti Barbèra, 1964.
- Laeng M. (1983), Struttura unitaria ed articolazione della scuola secondaria superiore. In B. Vertecchi (a cura di), *Una scuola per l'adolescenza*. Firenze, La Nuova Italia, 49-62.
- Laporta R. (1983), Formazione generale e formazione specifica nella scuola secondaria superiore. In B. Vertecchi (a cura di), *Una scuola per l'adolescenza*. Firenze, La Nuova Italia, 63-80.
- Lutte G. (1985), I giovani in Nicaragua. Quando gli adolescenti sono adulti. *Psicologia Contemporanea*, 69, 8-11.
- Lutte G. (1987), *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*. Bologna, Il Mulino.
- Maini P., Camoglio M. (1995), Il 'Cooperative Learning' a scuola. *Orientamenti pedagogici*, 42, 461-490.

- McLhuan M. (1962), *La Galassia Gutenberg*. Trad. ital. Roma, Armando, 1976.
- Mead M. (1928), *L'adolescente in una società primitiva*. Trad. ital. Firenze, Giunti, 1954.
- Meloni B. (1997), *Quelli del Canopoleno*. Sassari, Delfino.
- Merler A. (1980), *Scienze sociali, scuola, occupazione*. Napoli, Liguori.
- Morando S. (1996), I giovani e la scuola. Una rielaborazione del 3° rapporto IARD sulla condizione giovanile. *La programmazione in Sardegna*, XXIX, 24/25, 41-50.
- Nuvoli G. (a cura di) (1990), *Psicologia e adolescenza. Problemi e modelli a confronto, l'intervento delle istituzioni in Sardegna*. Sassari, Delfino.
- Nuvoli G. (a cura di) (1995), *Problemi psicopedagogici, formazione e orientamento. La secondaria superiore nella Provincia di Sassari*. Cagliari, Dattena.
- Nuvoli G., Cappai M.G. (1995), Gli spazi psicologici e scolastici. In G. Nuvoli (a cura di), *Problemi psicopedagogici, formazione e orientamento*. Cagliari, Dattena, 285-300.
- Oliverio A. (a cura di) (1980), La condizione giovanile. Tavola rotonda. *Età Evolutiva*, 6, 49-93
- Oliverio Ferraris A. (1990), Giovani contro. *Psicologia Contemporanea*, 100, 18-27.
- Pagnin A. (1977), L'adolescente nel mondo extrafamiliare: scuola, lavoro, amici. *Psicologia Contemporanea*, 23, 29-35.
- Palmonari A., Pombeni M.L., Kirchler E. (1989), Peergroup and evolution of the self-system in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 3-15.
- Petersen A.C. (1988), Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-608.
- Petter G. (1967), *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*. Firenze, Giunti Barbèra.
- Petter G. (1982), *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*. Firenze, La Nuova Italia.
- Petter G. (1982b), L'adolescenza: un'età ricca di conflittualità. *Psicologia Contemporanea*, 53, 46-53.
- Petter G. (1982c), Gruppi e culture giovanili. *Psicologia Contemporanea*, 54, 42-49.
- Petter G. (1990), L'adolescente nella scuola: problemi psicologici. In G. Nuvoli (a cura di), *Psicologia e adolescenza*. Sassari, Delfino, 41-49.
- Petter G. (1992), *Il mestiere di genitore*. Milano, Rizzoli.
- Piaget J. (1936), *La nascita del pensiero nel bambino*. Trad. ital. Firenze, Giunti Barbèra, 1968.
- Piaget J. (1968), Lo sviluppo intellettuale dell'adolescenza. In G. Caplan, S. Lebovici (a cura di), *Problemi psicosociali dell'adolescenza*. Trad. ital.

- Torino, Boringhieri, 1973.
- Pombeni M.L. (1993), L'adolescente e la scuola. In A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna, Il Mulino, 245-262.
- Pontecorvo C. e M. (1986), *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*. Bologna, Il Mulino.
- Provincia di Sassari (s.d.), *La condizione e i fabbisogni degli studenti pendolari della scuola superiore*. Sassari, Osservatorio Scolastico Permanente.
- Quadrio A, Catellani P. (1989), *Psicologia dello sviluppo individuale e sociale*. Milano, Vita e Pensiero.
- Rossi B. (1995), Identità e progettualità per l'adolescenza. *Pedagogia e Vita*, 3, 6-78
- Rumble D.N., Brooks-Gunn J. (1982), The experience of menarche. *Child Development*, 53, 1557-1566.
- Scabini E. (1991), La famiglia lunga del giovane adulto. Figli: il distacco differito. *Psicologia Contemporanea*, 104, 44-47.
- Scabini E., Donati P. (a cura di) (1988), *La famiglia "lunga" del giovane adulto*, «Studi Interdisciplinari sulla famiglia», n° 7.
- Silva G. (1994), Orientamento, primo passo verso il lavoro. In AA.VV., *Giovani e occupazione. Scuola-Insieme*, I, 1, 27-29.
- Simmons R.G., Blyth D.A., McKinney K.L. (1983), The social and psychological effects of puberty on white females. In J. Brooks-Gunn, A.C. Petersen (Eds), *Girls at puberty: Biological, psychological, and social perspectives*. New York, Plenum, 229-272.
- Simmons R.G., Rosenberg F. (1975), Sex, sex roles, and self-image. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 229-258
- Steinberg L. (1989), Tutti insieme, litigiosamente. *Psicologia Contemporanea*, 91, 40-43.
- Testoni P. (1992), Risposte al problema. In G. Brianda, G. Pinna, P. Testoni, *La riforma della scuola media superiore*. Sassari, TAS, 145-196.
- Tobin-Richards M., Boxer A., Petersen A.C. (1983), The psychological impact of pubertal change. In J. Brooks-Gunn, A.C. Petersen (Eds), *Girls at puberty: Biological, psychological, and social perspectives*. New York, Plenum.
- Vertecchi B. (1987), *Una scuola per l'adolescenza. Riforma, sperimentazione, prospettive*. Firenze, La Nuova Italia.
- Youniss J., Smollar J. (1985), *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago, University of Chicago Press.

Quando la scuola diventa un'esperienza significativa

La relazione educativa con l'adolescente

GIUSY MANCA *

1. La situazione scolastica, oggi

Nel ricordo di chi è ormai adulto la scuola rappresenta, nella maggior parte dei casi, un momento abbastanza felice del proprio vissuto, e anche quando l'esperienza non è stata del tutto positiva le si attribuisce, comunque, un ruolo importante nel processo di formazione della persona. Il ricordo del passato rende però più roseo ciò che è realmente avvenuto e, difatti, anche chi ha vissuto un'esperienza scolastica positiva ad una più attenta analisi rammenta quante occasioni educative sono andate perdute, quante altre sono state infruttuose, quanta fatica si è sprecata nello studio di nozioni non funzionali né ai successivi apprendimenti né alla formazione professionale richiesta dal mondo del lavoro.

La critica più diffusa che viene rivolta alla scuola è di non essere al passo con i tempi, di produrre una "cultura" che non tiene conto delle sostanziali modifiche della tecnologia, della ricerca scientifica, dell'evoluzione della politica e dell'economia: insomma, di non rispondere al fabbisogno educativo espresso dal sociale. Le critiche sono più che fondate in quanto è innegabile che la scuola fa fatica a rinnovarsi anche a causa delle scarse risorse finanziarie e data la precarietà dei suoi stessi programmi didattici (si pensi alla più che travagliata riforma della Scuola Secondaria Superiore che stenta ancora a trovare una forma compiuta e vive da decenni all'insegna della precarietà e della provvisorietà).

Questo ordine di scuola, in particolare, così com'è strutturata, risponde ad una tipologia di adolescente che oggi non è più presente poiché la sua condizione di vita è radicalmente cambiata e, di conseguenza, è mutata anche la sua situazione psicologica. L'adolescente di oggi è molto diverso da quello di qualche decennio fa, grazie anche alla diffusa scolarizzazione di massa. Questo fenomeno, se da un lato è sicuramente

* Ricercatrice di Pedagogia - Università di Sassari.

positivo in quanto ha elevato il grado medio di alfabetizzazione culturale, per un altro verso ha prodotto nuovi problemi di carattere organizzativo e didattico. Così è avvenuto che, mentre mutavano le caratteristiche degli allievi, la scuola è rimasta sostanzialmente identica a prima.

In ragione di questa grave dicotomia, la scuola si è trovata nella condizione di non essere più in grado di soddisfare le richieste educative che le venivano rivolte, apparendo spesso, agli occhi dei giovani, come un'inutile perdita di tempo che genera una noia insopportabile, che banalizza il sapere poiché semplifica all'eccesso i concetti, che non lascia spazio alla riflessione, all'elaborazione, alla creatività, alla socialità.

Se la scuola, nel tentativo di far fronte alla crisi più generale del sociale, per cercare di trovare delle risposte al fabbisogno educativo degli adolescenti, si accontenta di abbassare il suo livello culturale e riduce drasticamente gli obiettivi di apprendimento da conseguire, compie un'azione di chiaro segno negativo, con riflessi scarsamente educativi, contrari a qualunque azione promozionale cui la scuola dovrebbe tendere. Gli effetti conseguenti saranno, com'è ovvio, il disimpegno, la noia, il disinteresse, seguiti spesso dal precoce abbandono scolastico che si verifica a causa dello sfasamento tra i sistemi di riferimento sociale e culturale da un lato, e l'offerta scolastica dall'altro. S. Bruno rileva, a tal proposito, le ragioni dello sfasamento:

“I ragazzi che abbandonano la scuola sono la punta emergente di un iceberg di fallimenti e carenze (...) e ciò deriva dal fatto che la scuola è diventata noiosa e lo è sempre di più. Le cause di quest'aumento dell'elemento noia, sono almeno triplici (...). La prima è connessa ai codici culturali più in uso a scuola (poiché) la maggioranza degli allievi, conosce ed usa con maggior frequenza e con più facilità codici culturali sempre più ispirati dai media diversi dalla scuola, come la tv, i giornali, le riviste, varie forme di gruppi giovanili, ecc. Tali media proiettano nella testa dei giovani immagini di società e anche strumenti per affrontare i problemi degli adulti, che a loro appaiono assai più efficaci di quelli forniti dalla scuola. Essi tendono perciò a considerare la scuola come un dovere inderogabile anche se obsoleto, anziché un luogo di educazione e stimolo. (...) Il secondo fattore da considerare riguarda le conoscenze trasmesse dalla scuola che è irrilevante per quanto riguarda la capacità di affrontare i problemi della vita adulta. Non solo la scuola nel complesso tende a trasmettere sostanzialmente immagini “piatte” dei problemi e dell'attuale stato della società - “piatto” significa qualcosa di descrittivo, compendiato, non problematico, narrato, come una storia - ma c'è uno scarto crescente tra l'evoluzione del mondo reale e l'aggiornamento delle

immagini del mondo trasmesse dalla scuola. Alcune delle cause di ciò sono da individuare nella terza causa di sfasamento. Parallelamente all'evoluzione del mondo reale e all'ampliamento e approfondimento delle conoscenze disponibili, il ritardato aggiornamento dei curricula, è consistito finora prevalentemente in piccoli riadattamenti e in estese aggiunte. Ciò ha obbligato gli allievi a lavorare molto di più togliendo spazio a immaginazione e stimoli" (Bruno, 1992, pp. 302/303).

Questa considerazione, seppur catastrofica, della scuola ha in sé un ampio margine di verità. L'istituzione, innanzitutto, è sostanzialmente inadeguata ed inefficace in relazione ai codici comunicativi adottati dai media, lontani da quelli di altre agenzie di formazione e ancor più distante dai codici di comunicazione abitualmente in uso tra i giovani, codici massimamente simbolizzati ed in continua evoluzione (si pensi, ad esempio, alla quantità enorme di vocaboli conati ex novo dai giovani). La scuola, inoltre, non riesce a proporre risposte soddisfacenti ai problemi dei giovani, offre un apprendimento non in sintonia con l'esplorazione delle conoscenze del nostro tempo al punto che il patrimonio di conoscitivo che propone risulta essere spesso antiquato se non anche anacronistico. Una scuola siffatta, dunque, non è funzionale alle richieste che le vengono rivolte e perciò disattende ai suoi obblighi. Il danno che può provocare è grave: non si dimentichi che, in molti casi, diversi aspetti dell'inquietudine giovanile hanno origine da una profonda insoddisfazione conseguente ad aspettative disattese.

Dal punto di vista educativo, tutto ciò ha evidenti conseguenze: se si rimproverano spesso i giovani di vivere nel disimpegno non si dimentichi che per potersi impegnare con serietà e profitto si ha bisogno di certezze, di sapere che l'impegno richiesto è funzionale ad uno scopo, che è in sintonia con le esigenze di sviluppo del singolo, che è coerente con gli obiettivi cognitivi e comportamentali che si intendono raggiungere. Le richieste scolastiche non sempre hanno queste caratteristiche, così che, in un'altra considerazione decisamente poco ottimistica dell'istituzione-scuola, anche Vertecchi ne riafferma l'inadeguatezza. Così, riferendosi specificatamente alla scuola superiore, sostiene che:

"(...) è discriminante senza essere selettiva (almeno nel senso di una positiva differenziazione dei livelli di competenza raggiunti); è frustrante senza essere difficile; è faticosa ma non impegnativa" (Vertecchi, 1983, p. 10).

Ovvero, l'impegno profuso nello studio scolastico risulta essere solo stancante e demotivante. Una scuola che operi in queste condizioni è del tutto inefficiente, ha perso di vista il suo compito istituzionale e, conse-

guentemente, non ha più ragion d'essere se non riesce ad aprirsi alle esigenze della comunità globalmente intesa e del singolo individuo nella sua specificità. Chi frequenta la scuola dovrebbe portare un segno tangibile -auspicabilmente positivo- di questa esperienza, per tutta la vita.

Affinché ciò avvenga, la scuola si dovrà impegnare a fondo per cercare di recuperare la sua "funzione di servizio", per rispondere in modo produttivo alle richieste di chi la frequenta e, per riuscire in quest'impresa, sarà allora necessario conoscere le aspettative, le esigenze, il fabbisogno formativo dell'adolescente contemporaneo.

2. Profili di adolescenti

Mai come oggi la condizione giovanile è stata attraversata da profondi cambiamenti che hanno prodotto un'evoluzione continua senza possibilità di individuare peraltro un trend sicuro ed affidabile, in grado di "leggere" il fenomeno evolutivo in atto. In queste condizioni è pertanto da evitare qualunque interpretazione determinista e qualsivoglia categorizzazione definitiva del giovane contemporaneo.

Dato che non è possibile delineare un profilo dell'adolescente di oggi, diviene problematico comprendere le varie richieste che provengono dal suo mondo, nel tentativo di fornire delle risposte adeguate, efficaci, soddisfacenti. Sono però individuabili alcune linee di tendenza che accomunano molti adolescenti e che, seppur con le dovute differenziazioni individuali, possono essere indicative del percorso da seguire per la loro educazione.

In un'epoca di massima accelerazione storica come la nostra, contraddistinta da paradigmi di crescita incerti, mutevoli e talora contraddittori, segnata dalla provvisorietà e dalla precarietà delle programmazioni politiche ed economiche, sconvolta da eventi cruenti di vasta entità, individuare uno stile di vita cui conformarsi non è di certo un'operazione semplice. Chi è in fase di formazione avverte delle gravi difficoltà a cogliere un orizzonte di senso entro il quale organizzare la propria esistenza, e in condizioni ancora più incerte si trova il suo educatore che dovrebbe aiutarlo e seguirlo nel cammino formativo.

Gli adolescenti di oggi portano molti segni caratteristici del loro tempo, anche se risulta piuttosto difficile delineare il loro universo simbolico: è abbastanza improprio parlare di "generazione giovanile" quanto piuttosto di una galassia molto differenziata di tipologie giovanili, con orizzonti molteplici, incerti tra i valori delle generazioni precedenti, ancora confusi, sui "nuovi valori" da proporre. I valori dei padri sono in

crisi e, anche quando sono accettati, l'atteggiamento di fondo è molto critico. Oggi più che mai, dunque, la categoria "adolescenza" è più demografica che psicologica.

L'adolescente vive inoltre una profonda contraddizione: da un punto di vista strettamente biologico, la soglia dell'adolescenza si è abbassata e ciò è denotato da uno sviluppo fisico precoce. Ma sul versante psicopedagogico è invece accaduto l'opposto: gli adolescenti di oggi sono molto più dipendenti dagli adulti anche quando raggiungono la maturità dal punto di visto fisico. Si parla oggi di "adolescenza prolungata" proprio ad indicare questo particolare stato psicologico riscontrabile, ad esempio, dal continuato soggiorno presso la famiglia di provenienza, anche quando le condizioni economiche e di status sociale ne consentirebbero il distacco (cfr. Crepet, 1996).

A causa della contemporanea dilatazione/contrazione dell'adolescenza, è impossibile stabilire con precisione la data di inizio e di conclusione di questa età. Permangono però alcuni tratti caratteristici di essa, quali una ricerca di identificazione collettiva e di adesione a progetti comuni, in quanto questa età è tuttora connotata da una grande progettualità e da una avvertita idealità. Ma tali bisogni aggregativi di socializzazione allargata non sempre sono soddisfatti nei luoghi d'incontro frequentati dai giovani: gli stadi e le discoteche, solo per fare un esempio, sono affollati e stracolmi ma ciò non facilita l'incontro, il dialogo, la vera relazionalità bensì lo stordimento e la temporanea evasione dalla realtà, così che tali luoghi si trasformano spesso in rifugi regressivi anziché consentire occasioni di incontro, ricche di comunicazione. Alla base di molti problemi comportamentali si riscontra un bisogno di appartenenza ad un gruppo, di adesione ad un modello, talvolta anche solo ad una moda passeggera ed effimera se non si trova di meglio. I giovani avvertono un forte bisogno di essere in un gruppo di pari, di eguali.

La scuola come risponde a questa esigenza? La scuola offre pochi spazi per la conversazione tra coetanei, ma anche per il dialogo con gli adulti. L'isolamento ed il doloroso senso di solitudine che scaturiscono da situazioni del genere si manifestano con i vari e conosciuti comportamenti oppositivi adolescenziali quali forte conflittualità inter-generazionale, ribellione alle norme, aggressività diffusa, chiusura in se stessi, mutismo, progressivo rifiuto della socialità. Ciò comporta un grave danno psicologico per l'adolescente che, se vive in modo frustrante le sue relazioni sociali, incontrerà anche molte difficoltà a sviluppare un'identità adulta positiva e soddisfacente. Infatti, è possibile affermare profondamente la propria identità solo se si è consapevoli dell'esistenza degli altri. Si può condividere l'opinione di E. Gaburri che sostiene:

“Se l’identità psichica consiste nel riconoscimento di sé nel tempo e nello spazio, nelle fasi di trasformazione, questo processo deve attingere a elementi che si trovano sotto la coscienza. I confini di tale ‘memoria inconscia’ si configurano nelle molteplici relazioni tra l’individuo e il gruppo. (...) I limiti della soggettività individuale vengono continuamente sollecitati mediante i limiti dell’identità grupppale” (Gaburri, 1994, pp. 62/69).

L’appartenenza al gruppo consente, dunque, di raggiungere un duplice obiettivo: maturare un’identità corretta e, nel contempo, avviare una fattiva relazionalità, onde evitare comportamenti incongrui o atteggiamenti regressivi all’interno del gruppo stesso (cfr. Bowlby, 1982). L’adolescente di oggi è meno aggressivo rispetto a quello delle precedenti generazioni ma è sicuramente più solo e spaesato, molto incerto sul proprio futuro. E del resto, inquietudine ed incertezza sono certamente giustificabili e comprensibili nel contesto attuale e sono avvertite anche dagli adulti. Le loro difficoltà a crescere emergono in tutta la loro gravità quando arriva il momento di operare una scelta scolastica in previsione della futura occupazione lavorativa.

3. Le aspettative scolastiche dell’adolescente

Si è detto che i giovani manifestano la massima attenzione per il quotidiano e per i progetti a breve termine anche perché oggi le previsioni “lunghe” sono facilmente smentibili, data la non-linearità dei fenomeni sociali e visto l’andamento fluttuante del mercato che richiede, nel contempo, la massima specializzazione della professione ma anche la più elastica flessibilità della stessa, per consentire all’individuo di adeguarsi con maggiore facilità alle richieste lavorative più diversificate ed in continuo cambiamento. Pressato da tali richieste ed intimorito da una società sempre più complessa e marginalizzante, l’adolescente avverte con urgenza la necessità di provvedere concretamente alla realizzazione del proprio futuro, senza alcuna certezza circa i prossimi sbocchi lavorativi, senza orientamenti sicuri in riferimento alla preparazione culturale più adeguata per rispondere agli stessi.

L’autorealizzazione è l’obiettivo prioritario, il valore-guida della loro esistenza, nell’ottica di un’etica individualista oggi imperante che vede nel successo, nel prestigio, nella competitività esasperate le sue linee portanti. In questa direzione, il raggiungimento degli obiettivi e delle aspettative dell’adolescente, sostiene Maliza in una sua ricerca:

“(...) appare come il centro di tutti gli sforzi mentre il perseguimento delle finalità comuni viene ricercato condizionatamente al raggiungimento degli obiettivi individuali” (Maliza, 1993, p. 803).

I bisogni formativi espressi dai giovani restano disattesi a scuola in quanto gli educatori si trovano in grave difficoltà nella loro essenziale funzione di guida e di orientamento, di fronte ad un così alto grado di complessità sociale. La scuola offre delle proposte spesso non funzionali alle richieste, per cui è possibile che venga vissuta come un'esperienza poco significativa, se non anche come una perdita di tempo. Come afferma V. Cesareo:

“Le attese dei giovani nei confronti della scuola post-obbligatoria sono prevalentemente concentrate sulla preparazione professionale (...), emerge una netta preferenza per una scuola secondaria professionalizzante, secondo modalità adeguate a quelle che sono le mutevoli esigenze occupazionali del prossimo futuro (...) fa riscontro però, da parte di quelli che lavorano, un giudizio non eccessivamente positivo in merito alla concreta utilità dell'esperienza scolastica nei confronti delle professioni svolte” (Cesareo, 1992, p. 169).

L'adolescente, sia che intenda prolungare gli studi, sia che decida di entrare nel mondo del lavoro, ha dunque maturato un atteggiamento sostanzialmente strumentale verso l'istituzione scuola, la considera un semplice mezzo in grado di facilitare il reperimento di un buon lavoro con il conseguente raggiungimento di uno status sociale denotato da prestigio, ricchezza e diffuso benessere.

L'aspettativa lavorativa predomina nettamente sull'aspetto più specificatamente culturale. Il lavoro e le sue incertezze preoccupano anche le generazioni adulte e gli adolescenti cercano di superare le attuali difficoltà domandando alla scuola una preparazione professionale pronta al cambiamento. In questa direzione, la scuola è oggetto di grandi aspettative per coloro i quali intendono prolungare gli studi oltre la fascia dell'obbligo in quanto essi si rendono conto che l'ingresso nel mondo del lavoro non può avvenire senza una adeguata preparazione in grado di far fronte alle sempre nuove esigenze del mercato. La cronaca quotidiana sottolinea con evidenza l'evoluzione incessante che interessa i lavoratori:

“Oggi nella vita lavorativa un individuo cambia in media tre o quattro volte la propria attività e quindi occorre una continua riqualificazione, ma anche una base per potersi inserire nelle nuove professioni che stanno emergendo. Per cui una delle finalità più importanti è quella di preparare il giovane fin dalla Media ad essere disponibile al cambiamento” (Bajzek, 1992, p. 445).

Come può la scuola di base non tener conto di tutto ciò? La disponibilità al cambiamento rappresenta, dunque, l'obiettivo ultimo verso cui una scuola veramente formativa dovrebbe tendere specie nel contesto attuale, in quanto è proprio questa caratteristica che contraddistingue la nostra epoca, quale momento della vita dell'umanità che non ha altro equivalente nella storia in merito alle profonde trasformazioni prodotte in ogni settore del sapere. Il cambiamento si verifica nella contemporaneità è infatti molto più rapido ed ambiguo rispetto al passato, in quanto non sempre il progresso si coniuga con lo sviluppo e le innovazioni sono in grado di segnare un miglioramento delle condizioni di vita ma assumono valori contrastanti (cfr. Bertin, 1976).

Essere disponibili al cambiamento significa, sostanzialmente, provvedere ad una formazione generale supportata da una preparazione culturale teorica di buon spessore, multidisciplinare e pluridimensionale, capace di tradursi in abilità operativa, in sintonia con le rivoluzioni tecnologico-scientifiche del nostro tempo.

Ciò che più conta è però il grado di maturità cui gli allievi saranno pervenuti nel loro cammino formativo, per cui la scuola dovrà avere la massima attenzione per lo sviluppo affettivo-relazionale e per le capacità comunicative ed espressive. Se la scuola vuole veramente essere un'esperienza positiva e significativa, dovrà avere particolare cura dello sviluppo armonico della personalità dei giovani per sostenerli nel loro difficile cammino di crescita.

Troppo spesso, invece, proprio la scuola, anziché costituire un elemento migliorativo della vita del giovane studente, ed essere in grado di contrastare eventuali condizionamenti negativi, diviene essa stessa elemento di disagio e di involuzione, acuendo così la situazione di malessere e di inadeguatezza così diffusa tra gli adolescenti. La scuola, quella vera ed efficace, deve essere funzionale allo sviluppo, alla crescita, al miglioramento del sé, specie e quando ci si riferisce ad una fase dello sviluppo così problematica e contraddittoria. Per l'adolescente è la crescita il suo principale problema, poiché:

“Da un punto di vista socio-psicologico si può definire il disagio adolescenziale come il sentimento di malessere che deriva dall'incapacità del soggetto di fronteggiare e risolvere con successo i diversi compiti connessi con il proprio processo di crescita” (Palmonari, 1993, p.55).

La crescita impone nuovi obblighi, cogenti responsabilità, assunzione di altri ruoli e comportamenti che caratterizzeranno l'ingresso nella vita adulta. Al di là della preparazione culturale legata al “quantum” di sapere, è dunque molto importante che la scuola curi gli aspetti della formazione

globalmente intesa, in termini di raggiunta maturità, di equilibrio, di identità di sé, di capacità di rapportarsi correttamente agli altri.

Un aspetto, questo, di solito poco curato: è ora di concepire la socializzazione degli allievi al di là della semplice formalità del rispetto della disciplina e/o dell'ossequio delle elementari norme della buona educazione. La relazionalità è lasciata a sé stessa, all'abilità di ciascuno (o all'incapacità di molti?), senza una vera e propria riflessione sulle modalità dello "stare insieme".

La scuola può proporsi all'adolescente come la vera grande occasione per avviare una socializzazione corretta, per incontrare un numero elevato di coetanei, per estendere relazioni affettive ricche di significato, per confrontare il proprio sé e verificare in tal modo l'identità personale, per incontrare altri adulti che rivestano il ruolo degli educatori, al di là delle figure genitoriali e superare così il ristretto ambito educativo parentale. In questo senso la scuola può divenire altamente significativa e, proprio nei momenti dedicati alla socializzazione, può fornire vere opportunità di crescita:

“L'esperienza scolastica riveste per l'adolescente il significato di inserimento in una organizzazione più ampia rispetto a quella familiare, dotata di una struttura, di una sua dinamica interna e di sue richieste. La scuola si costituisce come un oggetto emotivamente significativo intorno al quale ruotano fantasie e vissuti dell'adolescente e dei genitori e che può esercitare un influsso positivo o negativo nei confronti del processo di individuazione-separazione. Questo induce anche a riflettere sul ruolo che gli insegnanti, in quanto adulti, possono svolgere: gli adulti si costituiscono inevitabilmente come modelli nei confronti dei membri in crescita della società. E se si tratta di modelli incoerenti o mal definiti, che l'adolescente, nella sua continua ricerca di persone con cui identificarsi o a cui opporsi, non può né adottare né respingere, come spesso avviene per i genitori, la scuola perde il suo valore di occasione riparativa (...) rispetto a relazioni familiari carenti o negative” (Gorla, 1992, pp. 451-452)

per cui, in buona sostanza, non riesce ad attuare un'efficace azione decondizionante rispetto ai soggetti in formazione.

Chi cresce ha bisogno di esprimersi ma ha anche bisogno di essere ascoltato e non lasciato solo a confrontarsi con i suoi problemi, che possono così apparirgli insormontabili ed irrisolvibili. L'adolescente ha necessità di riferimenti e non può essere lasciato senza guida, senza linee discriminanti della realtà, solo di fronte alla crisi della propria identità che muta ogni giorno, che trasforma il suo corpo e la sua mente, che lo fa sentire diverso da tutti, a volte, peggiore di tutti. L'adulto è per lui un

elemento di riequilibrio, un aiuto per valutare la realtà nella dimensione più corretta, un sostegno nei momenti in cui tutto sembra “contro”. La scuola assume un ruolo particolarmente importante e decisivo quando opera in quelle situazioni in cui il ragazzo non ha la possibilità di essere guidato da adulti capaci di rivestire il ruolo di educatori, ovvero, quando la famiglia latita ed il contesto ambientale non offre alternative valide da punto di vista educativo.

Da quanto detto emerge tutta la responsabilità che rivestono gli educatori proprio in ragione del loro essere persone che incontrano, che si confrontano, che propongono modelli e valori, che orientano e guidano nella crescita. Il rapporto educativo è dunque sempre massimamente individualizzato e personalizzato, arricchito cioè di tutte le risorse individuali dei suoi partecipanti: si qualifica come vero e proprio servizio alla persona. L'azione trasformativa della scuola, dunque, passa inevitabilmente per l'autorevolezza degli educatori che operano al suo interno: questo è uno degli elementi che concorrono maggiormente a rendere complessa la professione docente e che la caricano di enormi responsabilità.

Proprio sull'autorevolezza del loro intervento e sulla messa in discussione della loro autorità si gioca la scommessa del rinnovamento della scuola ed il miglioramento della sua considerazione nel sociale.

4. Gli educatori e il loro cambiamento di ruolo: dall'autoritarismo all'autorevolezza

In ambito pedagogico la discussione circa i limiti dell'autorità dell'educatore è tutt'altro che superata, soprattutto ai giorni nostri in cui questi avverte con maggiore necessità il cambiamento e l'evoluzione del suo ruolo. La degenerazione ed i veri e propri abusi nella gestione dell'autorità non si contano anche in ambito educativo, così come è vero, del resto, che nel cercare di superare l'autoritarismo abbandonando regole e norme di ogni genere, gli errori commessi non sono stati meno devastanti. L'educazione è, infatti, per sua stessa costituzione, essenzialmente normativa e prescrittiva per cui necessita di fermezza e decisione sia nei principi di linea teorica, sia nella realizzazione pratica del progetto educativo intenzionalmente pensato.

Molti educatori invece, con la preoccupazione di non essere autoritari, e nel tentativo di mutare la propria immagine e le proprie funzioni, hanno declinato ogni esercizio di autorità, dimostrandosi incerti, ansiosi, indecisi così che nell'esercizio della pratica educativa si sono aperti dei

“vuoti” incolmabili che hanno prodotto solo disorientamento, inquietudine ed incertezza: il che non è stato certo di aiuto a chi era in fase di crescita e necessitava di modelli, di orientamenti, di punti di riferimento.

Non si pensi, infatti, di evitare lo scontro generazionale solo dicendo addio all'educazione autoritaria; in parte perché lo scontro è anche confronto e l'adolescente ne ha bisogno per crescere, per trovare la propria identità di adulto e poter così superare l'identità degli altri adulti che lo circondano. È questa una fase importante dello sviluppo in quanto se non avvenisse tale superamento egli resterebbe eternamente bambino, cioè sostanzialmente immaturo e dipendente. Per l'altro verso lo scontro generazionale, sintomo di disagio adolescenziale, segna anche l'inizio del “disagio adulto” dell'educatore che con esso si confronta. Ma proprio in virtù di tale crisi, l'adulto può trovare molte occasioni per migliorarsi: il rapporto educativo è infatti per molti versi di carattere biunivoco, per cui l'educatore è spesso “cambiato” dal suo educando.

Nel rapporto comunicativo con il ragazzo è importantissimo proporre ideali, ma anche concreti modelli contraddistinti da linee etiche di comportamento. Come afferma L. Pati, infatti:

“Gli adulti sono chiamati ad offrire risposte positive, senza indulgere in comode convenienze alle domande giovanili concernenti la consistenza dell'identità personale e la direzione da conferire al proprio cammino di uomini. (...) Qualora venisse meno l'autenticità - che dovrà essere proposta dal modello adulto di riferimento - la comunicazione educativa si ridurrebbe a semplice meccanismo di trasmissione di informazione e, per molti aspetti, di condizionamento” (Pati, 1984, p. 241).

Nonostante l'apparente atteggiamento oppositivo, spesso decisamente scoraggiante, con il quale l'adolescente si propone all'adulto, egli è sì trova alla ricerca di ideali cui conformarsi, di scopi esistenziali da perseguire, di obiettivi di vita da raggiungere: non offrirglieli sarebbe un grave errore. Per l'educatore vi è però una notevole difficoltà: la proposta etica non passa attraverso semplici citazioni di principio né tantomeno è confermata da sistemi punitivi e coercitivi del tipo “devi fare”, ma è trasmissibile solo attraverso l'esempio dell'azione quotidiana del comportamento adulto, capace di tradurre nella pratica i principi, le idee, i valori che intende proporre. Chi è in fase di formazione ha perciò bisogno di incontrare e di confrontarsi con un adulto autentico, significativo, sincero, che non si presenti come infallibile ma dimostri anche i propri limiti e le sue umanissime manchevolezze senza timore di perdere prestigio, di cui l'adolescente comprenda l'effettiva disponibilità e del cui amore non si possa dubitare:

“Nel nuovo rapporto l’educatore cerca l’autenticità, smette di recitare una parte e di impersonare un mito, quello del maestro, del capo, del superiore; si sforza di restare sé stesso e di apparire agli altri com’è. (...) quest’atteggiamento consente di esprimere entusiasmo per ciò che apprezza e ripugnanza per ciò che non gli piace con la massima indipendenza, di essere anche aggressivo a seconda delle circostanze, ma anche sensibile e comprensivo. Poiché smette di recitare una parte, egli non si sente più costretto a imporre i suoi sentimenti e le sue idee agli altri e di costringerli ad agire come fa lui. A questo atteggiamento di congruenza corrisponde l’empatia che (...) è l’atteggiamento di chi si riconosce e accetta incondizionatamente l’altro com’è, con le sue incertezze, le sue difficoltà, i suoi sentimenti di paura o di aspettativa, le sue reticenze e i suoi entusiasmi. Quest’atteggiamento pieno di calore, di accoglienza e di comprensione, da sempre caratteristica degli educatori, lo prepara in modo del tutto naturale alla disponibilità” (Gloton, 1975, pp. 252/253).

Solo chi ha sperimentato la fiducia, la comprensione, l’approvazione di figure educative di riferimento, accederà alla maturità con una personalità equilibrata. Per queste ragioni chi si cimenta nell’educazione deve aver raggiunto la propria maturità, essere dotato di equilibrio e di misura nelle scelte, avere consapevolezza delle sue azioni e responsabilità del ruolo che svolge. Il confronto con l’educando resterà comunque dialettico, anche se si attenueranno al massimo gli elementi di conflitto. Anche l’entrare in conflitto, se gestito positivamente, può divenire un’opportunità di crescita e non essere perciò del tutto negativo. Se educatore ed educando dissentono, è importante che il primo, quando comunica le proprie idee ed opinioni, non abbia l’intento di squalificare il secondo, ma manifesti solo l’intenzione di guidare, correggere, orientare l’altro (Franta, 1977; Bertin, 1975; Lewin, 1972).

Lo scopo ultimo, infatti, non è la disconferma dell’altro ma il confronto con esso, anche se e quando possa essere massimamente dialettico. Il rapporto interpersonale si connota in termini realmente educativi e funziona bene solo quando si evitano le prevaricazioni e si riconosce la sostanziale libertà dei due protagonisti del rapporto. Il diritto ad essere educati non può infatti prescindere dal diritto ad essere se stessi, di vivere la propria identità e di essere riconosciuto nella propria dignità. Se si prescinde da queste condizioni l’educazione è irrealizzabile. Come sostiene G. Flores D’Arcais:

“Quando mancano il rispetto, il riconoscimento, la possibilità di realizzare in tutti il diritto di ciascuno, la vita rinuncia al suo destino e l’educatore rinuncia al suo compito” (Flores D’Arcais, 1991, p.292).

Quando ciò accade, non si ha più vera educazione ma solo indottrinamento e passività. L'educatore è dunque chiamato a svolgere il suo ruolo eminentemente promozionale e affinché i progetti educativi si realizzino appieno, dovrà accuratamente evitare sia i radicalismi dell'autoritarismo conformistico sia il lassismo senza regole dello spontaneismo individualistico. L'esercizio dell'autorità in educazione ha infatti un fine esclusivamente liberatorio e promozionale del soggetto da educare ma, perché ciò si realizzi, è necessario seguire una via eminentemente normativa e prescrittiva, dalle regole precise, che preveda un serio impegno ed una costante applicazione, che disconosce spontaneismi ed avventure mentre esalta la ricerca, la riflessione, la decisione come uniche condizioni di esercizio della libertà di entrambe i protagonisti della relazione educativa. A tal fine, M. Peretti, analizzando il rapporto autorità/libertà in educazione, afferma che:

“(...) la libertà educativa muore nelle sabbie mobili dei relativismi incapaci di giustificare la normatività richiesta tanto per sostenere la legittima autorità quanto la libertà di perfezionamento personale e del processo sociale. (...) solo le solide convinzioni orientano l'impegno dell'educatore e dell'educando, impegni di autorità liberatrice e di libertà ordinatrice, se le convinzioni saranno valide, altrimenti potrebbero fissare gli autoritarismi vessatori, le permissività indebite, le dispersioni di atti e di pensieri” (Peretti, 1975, p. 154).

La relazione educativa dovrà pertanto essere condotta nel segno della dialogicità, dello scambio, del confronto, perciò essa è possibile solo se promuove la partecipazione attiva dei ragazzi nella gestione delle attività, se si collabora effettivamente, se il lavoro è motivato e motivante, se conduce al raggiungimento di obiettivi comportamentali oltre che semplicemente istruzionali.

In questo senso la scuola può rappresentare una tappa formativa fondamentale se riesce ad orientare le scelte di vita dei giovani oltre che fornire loro un adeguato bagaglio culturale, se favorisce la capacità di socializzare in modo positivo, nel rispetto della sostanziale integrità ed unicità dell'altro.

La scuola è oggi chiamata a superare “la cultura dell'istruzione” ed a rilanciare la dimensione educativa della sua funzione. Non si può pensare di ridurre l'azione formativa ad un intervento rigorosamente sistematico, finalizzato esclusivamente al conseguimento di abilità e di obiettivi di apprendimento. Allo stesso modo e per le medesime ragioni, la funzione docente non è riducibile a quella di “tecnico dell'istruzione”, di “esperto valutatore” di contenuti e metodi: la dimensione educativa della sua azione è ben più ampia:

“(…) è la capacità di migliorare le personalità altrui, di leggere ermeneuticamente la realtà, di orientare a significati e valori autentici” (Macchietti, 1995, p. 253).

Per raggiungere tali scopi, l'educatore, dunque, non deve solo confrontarsi con un “sapere” teorico forte o con un “saper fare” operativo metodologicamente valido. Si tratta di possedere anche alcuni tratti del carattere, certe particolari doti della personalità, quali: una sensibilità particolare ai problemi, la capacità empatica nell'entrare in relazione, l'abilità ermeneutica della comprensione delle ragioni del comportamento dell'altro oltre l'analisi del suo semplice manifestarsi, fino a risalire ai bisogni interiori che lo determinano, alle necessità personali di ciascuno. Se davvero si possiedono queste caratteristiche (peraltro supportate da un'ampia e gratuita disponibilità) la relazione educativa si qualifica come guida e sostegno. In questo senso P. Bertolini parla di “amore pedagogico” e di “eros in educazione”, a sottolineare l'impegno e l'investimento emotivo ed affettivo che caratterizza la relazione educativa (Bertolini, 1988). Tale relazione non può, dunque, essere pensata come “neutra” o “emotivamente indifferente”: entrambi i partecipanti ne sono coinvolti ed investono molte delle loro energie psichiche.

Se è vero che la relazione educativa mira essenzialmente alla promozione umana, è altrettanto vero che l'individuo ha la necessità primaria di sentirsi stimato ed amato per riuscire ad esprimersi al meglio: chi educa non può ignorarlo. Come sostiene anche B. Rossi, la riuscita dell'educazione trova le sue condizioni generative nell'amore autentico, poiché:

“La qualità dell'educazione è largamente garantita da un rapporto ricco di passione e di testimonianza, di partecipazione e di premura, di responsabilità affettiva. Quando la professione educativa si deteriora in comportamenti impiegatistici, l'incontro tra coscienze non si verifica, la relazione tra umanità si svigorisce, le dinamiche motivazionali si impoveriscono, le distanze interpersonali aumentano, il coinvolgimento affettivo si diluisce, stima e apprezzamento vengono meno. La persona non trova occasioni di crescita dove mancano le relazioni interumane profonde e gratificanti, mediante cui guadagnare un realistico sentimento di sé e percepirsi umanità apprezzata per l'interiore valore e per dignità” (Rossi, 1995, p. 121).

In altri termini, non si può prescindere da un rapporto profondo e realmente autentico tra educatore ed educando per poter raggiungere in modo proficuo gli ambiti traguardi della formazione.

In ragione di queste considerazioni e per far fronte alle competenze professionali che gli sono proprie, l'educatore dovrà perciò acquisire competenza sociale, ovvero, avrà particolare cura dei rapporti interper-

sonali, saprà individuare gli elementi frustranti che arrecano disagio, cercherà, in alternativa ad essi, delle condizioni facilitanti per gli apprendimenti e per le relazioni. Egli, dunque, saprà provare stima per i suoi allievi nonché stima per il proprio ruolo sociale.

In primo luogo, stima per gli allievi, in quanto un educatore autentico sa rinunciare allo stereotipo che considera l'educando come "imperfetto" da perfezionare, "impuro" da purificare, "incompleto" da completare, per abbracciare invece l'idea dell'individuo come portatore di valori, dotato di una specificità individuale che non è da correggere ma semmai da disvelare, da portare alla luce. Inoltre, è altrettanto necessaria la stima di sé come persona e dell'immagine pubblica per il ruolo sociale rivestito. Solo chi ha maturato un buon livello di autostima ed ha una visione positiva della vita è in grado di trasmettere agli altri un messaggio educativo. È dunque importante che il ruolo sociale dell'educatore venga riconosciuto e stimato ed egli non sia più percepito, come è avvenuto in passato, come un lavoratore di basso profilo professionale, squalificato, non specializzato, talora inutile se non anche dannoso.

In conclusione, dopo aver delineato il profilo di un'autorità educativa essenzialmente non direttiva, si può allora affermare che l'educatore è privo di autorità? Direi di no. Di certo la sua è un'autorità del tutto particolare, essenzialmente non repressiva o inibente ma liberatrice e promozionale. Un'autorità conferitagli non dal titolo o per incarico superiore ma faticosamente conquistata sul campo con il lavoro di ogni giorno, attraverso l'attivazione di un'azione autorevole.

Un'autorità sempre al servizio della realizzazione personale dell'educando, secondo una prassi di benevole tutela e di amorevole cura, che trova la sua intima ragione d'essere e che perciò si legittima, grazie all'offerta di servizio che produce, proprio in ragione della funzione 'liberatrice' e 'maieutica' dell'azione formativa:

"L'autorità riguarda il momento affermativo che è insito in ogni atto di educazione, come offerta di un modello di vita, di un ordine del mondo e delle cose che non è però fine a se stesso, ma che ha come obiettivo appunto il provocare una presa di posizione attiva e personale da parte del soggetto cui si rivolge. L'autorità che qui si afferma è in funzione della libertà, proprio perché all'interno dell'educazione e della vita umana in generale, l'una -la libertà- vive nella relazione dialettica con l'altra -l'autorità- e viceversa" (Xodo Cegolon, 1995, p.139).

Del resto, se si dovesse rinunciare del tutto all'autorità in educazione, ci si perderebbe nelle sabbie mobili del relativismo e del pressapochismo, dell'anomia totale. L'educazione è di per sé un fatto normativo che non può esistere senza regole, senza obblighi cui adempiere.

5. Per una scuola a misura dell'adolescente

L'educazione è un'azione che tende a rendere se stessa *inutile* (M. Laeng).

Nonostante le molte resistenze e le gravi difficoltà che la scuola ha dovuto affrontare in questi ultimi anni, la voglia di cambiare è molto forte ed è avvertita a tutti i livelli, dagli insegnanti agli allievi, dalle famiglie direttamente interessate a tutto il contesto sociale più globalmente inteso. Non è dunque più possibile procrastinare i tempi delle riforme, né le sterili discussioni sono in grado di rimandare le risposte ai problemi della formazione. Permane ancora un certo margine di discredito nei confronti dell'istituzione-scuola ma, del resto, non si intravedono soluzioni alternative in grado di sostituirla nel suo compito, mentre, per i giovani che la frequentano, è ancora un'esperienza significativa.

Questo è di certo un segnale positivo ed incoraggiante per chi voglia impegnarsi nel migliorare la qualità del servizio della scuola e, in questa direzione, il primo passo da compiere è anzitutto quello di migliorare il rapporto che si ha con essa, iniziando a considerarla cioè non come una generica impresa di servizio bensì riconoscendole la rilevanza di ruolo che riveste quando produce quell'evento singolare, complesso ed inestimabile, che si chiama educazione. Come sostiene la Becchi:

“(...) la scuola potrebbe così ritrovare credito e interesse, diventando quel luogo di riconquista della propria realtà, dei propri rapporti, dei propri saperi, da parte dei giovani” (Becchi, 1983, p. 25).

La scuola sarà allora in grado di suscitare nuovi interessi e di fornire risposte positive alle richieste del suo 'pubblico'. Non si tratta solo di migliorare i programmi, aggiornandoli e rendendoli più attuali nei contenuti di apprendimento, quanto di recuperare una funzione della scuola al servizio della promozione della persona, per trasformarla in un "luogo" dove apprendimento e socializzazione sono ancora incidenti nello sviluppo della personalità dell'individuo e che, in ragione di ciò, recupera un posto specifico nella società. Il suo intervento dovrà essere migliorativo, teso a ridurre i fattori di disagio, ad aumentare le possibilità educative esistenti, a potenziare al massimo le risorse disponibili.

La qualità del servizio scolastico si dovrebbe misurare su questi parametri, al di là di apprezzamenti qualitativi che tendono a gettarla nel discredito, provenienti da fattori di conflitto tra cittadino ed istituzioni:

”Una scuola di qualità dovrebbe, pertanto, passare da un'impostazione di cattiva burocrazia dei servizi sociali (centralità delle norme esplicite e sommerse dell'istituzione) a un'ottica di autentico servizio

alla persona (centralità del soggetto-utente cui si risponde con sincera apertura umana, flessibilità e gentilezza). Il tutto senza cadere nell'industrializzazione dell'evento educativo e senza atti di soggezione all'ideologia economista. La scuola di qualità lavora, conseguentemente, per offrire ambienti vari per la soddisfazione dell'obbligo scolastico" (Scurati, 1996, p. 15).

Non si tratta di entrare in competizione con l'extrascolastico ma di rivalutarlo e conferirgli funzione formativa proprio in ambito scolastico.

La scuola si può rinnovare, recuperando la sua specificità educativa, senza entrare in competizione con le altre agenzie educative e con le altre "fonti" informative ma, al contrario, cercando di operare in sinergia con esse. Recuperare un proprio ambito specifico nell'educazione le restituirà dignità e funzione e le consentirà di vedere anche al di là delle sue mura.

Ma quali interventi intraprendere allora perché la scuola abbia di nuovo "qualcosa da dire" nella promozione personale del soggetto in formazione? Sintetizzando al massimo, si può affermare che le direttive del suo rinnovamento passano per la rielaborazione e revisione dei contenuti di apprendimento per un verso e per la cura massima dei rapporti di relazione e delle modalità di socializzazione per l'altro verso. L'apprendimento, dunque, va inteso come vera e propria dimensione della vita, come fattore in grado di modificare le capacità di elaborare il pensiero e non come un "pieno" di nozioni e di informazioni generiche e frammentarie sulle varie discipline, impropriamente chiamate "cultura". Un apprendimento organizzato, aggiornato, che consenta di dominare intellettualmente sistemi sempre più complessi, al passo con le innovazioni e le conquiste tecnologiche e scientifiche, che superi l'antico dissidio della vecchia scuola gentiliana tra "sapere astratto e teorico" ed il "saper fare operativo".

Il ritardo della scuola e, conseguentemente, la sua inefficacia culturale, sono infatti riconducibili proprio alla difficoltà che essa ha incontrato nel tenere il passo con l'accelerazione dell'evoluzione scientifica, tecnologica, informatica che si verificava nel sociale, offrendo nel frattempo titoli culturali non funzionali alle esigenze lavorative e non rispondenti ad una effettiva preparazione culturale. Si tenga presente che questo è un problema di vasta eco, e se esso è così avvertito dalle nuove generazioni della nostra nazione, esiste però in tutti i paesi industrializzati, proprio in ragione dell'avvenuta espansione della scolarizzazione di massa. Pertanto, per far fronte a questo macro-problema dell'irrelevanza della preparazione scolastica e talora "dell'analfabetismo di ritorno", è necessario:

"(...) progettare un'istituzione che divenga punto di riferimento per l'intero processo formativo, che si abiliti come centro di un sistema

educativo, inteso come offerta aperta, flessibile, progettuale, integrale e continua di apprendimento, destinata anche a considerare come proprio compito e propria responsabilità la messa a punto di meccanismi organizzativi di apprendimento a favore di un pubblico adulto, dato il rapido tasso di usura del capitale di conoscenze accumulato in età giovanile.

Una scuola così ridefinita sarebbe in grado di inserirsi a sua volta nel processo produttivo, identificandosi come laboratorio progettuale per la creazione di posti di lavoro, come strumento generativo di attività economiche e sociali, come stimolo per la trasformazione di un eventuale destino monoculturale di un territorio, attivando centri di formazione al servizio di tutte le imprese di una singola zona, impostando studi e ricerche che implicino l'integrazione e l'elaborazione di informazioni provenienti da fonti diverse, individuando nuovi problemi, rovesciando, attraverso un contatto non episodico, costante, organico, programmato nel mondo produttivo e nel mercato del lavoro, il suo potenziale innovatore" (Vertecchi, 1991 p.15).

In questo senso, la scuola potrebbe operare una vera e propria rivoluzione: da elemento in 'ritardo culturale', incapace di fornire risposte adeguate al fabbisogno formativo, può divenire organo propulsivo di rinnovamento non solo culturale ma anche economico e sociale più latamente inteso. Compito prioritario della scuola è dunque quello di fornire una formazione polivalente che renda i giovani capaci di analisi critica di messaggi diversi, che motivi allo studio e lo trasformi in un secondo momento di crescita, che faciliti l'acquisizione di abilità e di conoscenze spendibili anche in ambito non specificatamente scolastico, che sia particolarmente attenta alle differenze individuali e consenta a ciascuno di fruire al massimo delle opportunità educative proposte, in un'ottica di sviluppo e di promozione delle diversità.

Oggi viviamo, infatti, la seconda fase -la più delicata- del processo di scolarizzazione di massa per cui è necessario che la scuola offra a ciascun individuo un ventaglio di opportunità formative adeguate alle sue capacità ed in sintonia con le esigenze del sociale.

Il nostro secolo ha visto l'espansione della scuola offerta a tutti, per cui essa attualmente costituisce il tratto comune della vita di bambini e giovani di tutti i Paesi industrializzati: è normale "andare a scuola", l'anomalia è rappresentata dall'esserne esclusi. Ma ora è necessario specificare e migliorare l'estensione del servizio scolastico, per renderlo veramente fruttuoso per tutti. Perché ciò avvenga è necessario rinnovare l'istituzione al fine di superare ancora molte barriere quali il disagio, la marginalità e la devianza di vasti strati della popolazione giovanile.

Il secondo obiettivo del rinnovamento scolastico è riconducibile alla peculiare attenzione ed al conseguente recupero degli aspetti affettivo-relazionali che hanno particolare rilevanza nella fase adolescenziale, per cui una scuola a misura di adolescente non può fare a meno di tenerne conto. In questo senso si può fare molto ma l'importante è cominciare subito. M. Pellerey, ad esempio, per sottolineare l'urgenza dei provvedimenti da adottare suggerisce alcune modalità di attuazione:

“In primo luogo cercando di costruire un clima di relazioni su un'accettazione profonda e sincera della realtà di ciascun alunno. Quindi, un'attenzione costante alle difficoltà, incertezze e sensi di inadeguatezza che facilmente possono emergere nell'attività di incoraggiamento, ma esplicando un impegno attivo per aiutare a superare tali situazioni di disagio. Infine, manifestando il proprio interesse per le possibili situazioni difficili di tipo personale, familiare e sociale dei singoli, cercando quanto possibile di dare una mano, o almeno di far percepire il fatto che ne teniamo conto, che siamo sensibili a esse” (Pellerey, 1992, p. 754).

Da quanto affermato emerge con chiarezza il ruolo di 'guida' e di 'sostegno' svolto dall'educatore il quale è anche considerato, a buon titolo, un 'esperto della comunicazione' poiché proprio tramite essa, gli è possibile instaurare un fattivo e profondo dialogo con l'educando ed affrontare i suoi problemi connessi alla crescita oltre che all'istruzione.

Di fronte ad una società disorientata e disorientante, talora altamente diseducativa e degradata proprio sul versante della convivenza democratica, emergono in tutta la loro rilevanza le dimensioni morali dell'azione educativa di carattere scolastico. Invece, proprio a scuola l'adolescente dovrebbe avere, tra le molteplici opportunità educative che gli vengono offerte, anche quella di vivere relazioni autentiche con gli educatori e con i coetanei, contrassegnate da reciprocità, da impegno, da responsabilità.

Affinché ciò avvenga, è necessario avere la massima cura degli aspetti comunicativi in quanto essi sono la base per estendere fattivi e corretti rapporti relazionali e fornire incentivi per la socializzazione, ben al di là del semplice “stare insieme”. Il discente sarà perciò coinvolto emotivamente da un'offerta scolastica centrata sui suoi bisogni ed interessi, al fine di valorizzare l'esperienza di vita che sta compiendo.

Questa è certo l'unica via per imparare e per crescere nel contempo, per provare quella soddisfazione psicologica che compensi lo sforzo, che sostenga la fatica, che mantenga l'attenzione anche per tempi lunghi, nel massimo rispetto delle capacità, delle possibilità e persino dei limiti di ciascun allievo. Si può concordare con quanto affermato da D. Demetrio a tal proposito:

“(…) il compito è quello di predisporre le cose affinché sia concesso il giusto tempo all’educando; gli siano offerti spazi idonei, possa vivere emozionalmente il processo in ragione anche delle novità che gli si offrono e gli si propongono. Perché possa poi fare esperienza che il suo stato precedente (i suoi apprendimenti, le conoscenze, gli stili di vita) è reversibile; che non è condannato a essere sempre uguale a se stesso e che la direzione impressa da lui stesso, o da altri, al cambiamento, era necessaria per il raggiungimento di uno scopo” (Demetrio, 1990, p.66).

Scopo che è rappresentato dal divenire della sua personalità, dalla sua emancipazione sociale, dall’incremento delle sue abilità e del suo patrimonio culturale. Se ciò avverrà, chi soggiornerà con profitto a scuola, guardando al suo passato di discente, un giorno potrà dire che ne ha tratto vantaggio, che il suo impegno scolastico è stato proficuo, e porterà con sé i segni migliorativi di questo passaggio per tutta la vita.

6. La ricerca

6.1 Introduzione

La ricerca prende avvio dall’esigenza di comprendere al meglio la percezione che gli adolescenti hanno della scuola e, nel contempo, per verificare se e in che modo tale istituzione risponda realmente alle loro aspettative, con un’attenzione particolare al ruolo svolto dagli educatori.

Mai come oggi la scuola è stata oggetto di tanta attenzione da parte di tutte le categorie sociali, proprio perché finalmente si è compresa l’importanza di una corretta formazione dei giovani, globalmente intesa, massimamente individualizzata, mirata alla valorizzazione delle potenzialità di ciascuno, al fine di prevenire situazioni di svantaggio e di disagio di varia natura ed entità. In questi ultimi anni stiamo assistendo a radicali cambiamenti nel sistema formativo, a tutti i livelli, estesi a tutti gli ordini e gradi di scuola; si comprende, dunque, quanto l’educazione scolastica non sia più vista come accessoria e marginale bensì come esperienza formativa portante ed insostituibile.

In particolare, la Scuola Secondaria Superiore, rivolta specificatamente all’adolescenza, è infine approdata ad una fase di rinnovamento e di riorganizzazione di considerevoli porzioni. A questo punto, si avverte l’esigenza di verificare la funzionalità di tale rinnovamento per vedere se esso risponda effettivamente alle esigenze che provengono sia dalla popolazione studentesca sia dal sociale più latamente inteso.

Alla scuola si chiede di aggiornare ed ampliare i suoi saperi e di ripensare le didattiche e le metodologie di insegnamento/apprendimento, ma anche di aver cura della socializzazione e della comunicazione interpersonale sia tra coetanei che tra allievi e docenti, data la rilevanza pedagogica degli aspetti affettivo-relazionali. È ovvio che in un simile contesto, oltre alla revisione generale dei contenuti e dei metodi, si rimettono in discussione tutti i ruoli, affinché 'andare a scuola' si trasformi effettivamente in un'esperienza ricca di significato, di interesse, di soddisfazione per cercare di ridurre al minimo i fattori involutivi di disagio e di svantaggio, in un'azione di autentico servizio alla persona rivolto a tutti coloro che frequentano le Superiori.

Il raggiungimento di questo complesso obiettivo di massima assume particolare rilevanza soprattutto nell'ambito di una città come Sassari, che avverte sensibilmente l'instabilità e l'incertezza sociale ma che è anche impegnata a reperire condizioni di effettivo sviluppo per superare crisi occupazionali ed economiche di lunga durata, nonché tutti gli effetti sociali ad esse conseguenti. Una società che voglia qualificarsi ad alto tasso di sviluppo deve trovare le condizioni per rispondere efficacemente a molteplici bisogni formativi, massimamente diversificati, che, se disattesi a lungo, producono una progressiva emarginazione dal cammino evolutivo della società globale.

La scuola superiore ha dunque la necessità di valorizzare i bisogni, di far fronte alle esigenze di cui gli allievi sono portatori, per trovare successivamente delle efficaci risposte.

6. 2 Ipotesi e obiettivi

Data l'eterogeneità dei possibili profili di adolescenti di oggi, la loro connaturata contraddittorietà così come l'impossibilità di individuare una linea di lettura capace di comprendere le innumerevoli sfaccettature dell'appartenenza a questa fascia di età così problematica ed in continua evoluzione, la Scuola Secondaria Superiore incontra molte difficoltà a fornire risposte alle loro attese e, in particolare, i docenti che in essa operano sono giornalmente chiamati a confrontarsi con situazioni ricche di problematicità.

Si è detto che quest'ordine di scuola sta attualmente approntando un rinnovamento profondo della sua organizzazione (stesura di Nuovi Programmi, apertura alle nuove tecnologie, revisione dei contenuti di insegnamento, riorganizzazione dei metodi di valutazione e delle prove d'esame, ecc.) ma resta da vedere se tale rinnovamento sarà funzionale alle esigenze ed ai bisogni formativi del 'pubblico' cui è destinato.

Per queste ragioni si è opportuno indagare le ragioni che hanno indotto gli adolescenti a scegliere un determinato indirizzo di studio, al fine di verificare sia il grado di consapevolezza sia il reale interesse che hanno motivato la scelta. Pertanto, gli obiettivi specifici del lavoro di indagine compiuto nelle scuole superiori di Sassari, possono essere così riassunti:

- a) comprendere le motivazioni della scelta scolastica compiuta in fase adolescenziale;
- b) analizzare come gli adolescenti vivono l'esperienza scolastica ed in che grado questa riesca ad essere significativa per loro;
- c) indagare le modalità comunicative esistenti tra insegnanti ed allievi per verificare se esista tra loro un autentico rapporto.

I contenuti della ricerca, coerentemente alle ipotesi formulate, sono individuabili nei seguenti ambiti:

- 1) modalità di scelta della Scuola Superiore;
- 2) percezione della Scuola Superiore degli studenti di Sassari in merito alla costruzione del proprio futuro da adulti.
- 3) considerazione della scuola espressa dagli adolescenti;
- 4) modalità relazionali attivate tra docenti ed allievi.

6.3 La Metodologia

6.3.1 Il Campione

Il campione rappresentativo degli studenti è costituito secondo un criterio stratificato non proporzionale, al fine di evidenziare tutte le caratteristiche da esso rappresentate, anche se poco numerose.

Il campione è composto da un totale di 248 allievi presenti al momento della somministrazione del questionario, appartenenti alle classi V, ed è così costituito:

- 60 allievi dei Licei
- 41 allievi delle Magistrali
- 52 allievi delle Professionali
- 60 allievi degli Istituti Tecnici
- 35 dell'Istituto d'Arte

6.3.2 Gli Strumenti

Per la ricerca è stato rielaborato, riducendolo, il questionario a carattere psicopedagogico già adottato in una precedente ricerca, effettuata a cura di G. Nuvoli (1995) nell'ambito dell'*Osservatorio Provinciale Permanente* della Provincia di Sassari.

Ai fini della presente ricerca sono state prese in esame 8 domande del questionario, per lo più a risposta chiusa; alcune di esse consentivano

anche una risposta aperta per permettere agli intervistati di precisare ancor meglio la propria opinione in riferimento all'argomento dato, oggetto della ricerca.

6.3.3 Modalità di somministrazione

Il questionario è stato somministrato agli allievi delle classi quinte. Sono state fornite loro le seguenti indicazioni:

- 1) lettura dell'obiettivo della ricerca indicato sul frontespizio del questionario consegnato in copia;
- 2) indicazione delle modalità di compilazione, con particolare riguardo alla voce "Altro" (risposte aperte) ed alle risposte per le quali si dovevano specificare varie alternative;
- 3) comunicazione che il tempo disponibile per la compilazione era complessivamente di 15 minuti;
- 4) ritiro del questionario, alla scadenza del tempo prestabilito e ringraziamento per la collaborazione offerta.

Prima della somministrazione si è anche chiarito che tutte le risposte sarebbero state considerate 'valide' in quanto espressione di libertà di pensiero e di giudizio dei singoli intervistati e non per congruenza ad un parametro stabilito. Pertanto, per non invalidare la ricerca, non bisognava rispondere a caso o 'copiare' da un compagno, ma esprimere liberamente il proprio parere personale al riguardo poiché tutte le risposte sono da considerare importanti in una ricerca che mira ad offrire indicazione per il miglioramento del sistema formativo, sia nei suoi aspetti specifici che nel suo complesso.

6.3.4 Modalità di elaborazione

Le risposte ottenute con il questionario sono state tabulate inserendole in modo sequenziale in un foglio elettronico comprensivo di tutti i dati anagrafici degli intervistati. Il relativo 'file' è stato a sua volta inserito in un 'Data Base' dal quale sono stati estratti da ciascun ricercatore i dati dei singoli campi secondo le variabili delle scuole frequentate.

Le tabelle allegate riportano i dati e le relative percentuali distribuite come totali generali e per singola tipologia di istituto.

Il totale di ciascuna colonna è stato calcolato sul numero delle risposte fornite ad ogni singola domanda e non sul totale del campione di riferimento. Per questa ragione, il numero dei soggetti intervistati può anche mutare in funzione della somma delle risposte espresse (in realtà la variazione rilevata è di massimo 1 oppure 2 unità).

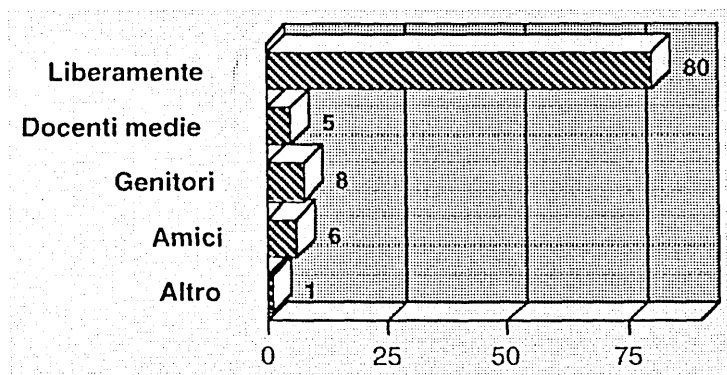
L'elaborazione statistica, relativamente al confronto tra i dati delle varie opzioni alle singole domande, è stata effettuata mediante il ricorso

al test χ^2 (con correzione di Yates). In ciascuna tabella la significatività rilevata viene riportata con il relativo valore di probabilità.

7. Analisi dei dati

La domanda N°1, riferita al rilevamento delle condizioni che hanno determinato la scelta scolastica da parte dei ragazzi, vuole verificare se vi siano stati dei condizionamenti da parte della famiglia o dei gruppi amicali, se su di essa ha influito l'azione di orientamento della scuola media inferiore, oppure se la scelta operata è stata libera e consapevole, sulla base delle proprie inclinazioni, dei propri interessi, in riferimento al futuro professionale da realizzarsi.

Dom. n. 1 - "La scuola che frequenti è stata scelta:"



Le risposte date evidenziano un netto prevalere delle scelte libere in tutti gli ordini di scuola considerati, per cui ben 199 studenti su 248 intervistati hanno scelto la risposta: "decisa liberamente da te", ma ciò è valido soprattutto per gli allievi dell'Istituto d'Arte (91,4%) i quali hanno maturato questa opzione seguendo una motivazione culturale molto forte, data la specificità dell'itinerario di studi di tale scuola nonché la particolarità delle professioni a cui essa fa accedere.

Anche i liceali optano per le scelte libere in altissima percentuale (86,7%) ed anche in questo caso il dato è spiegabile con la motivazione allo studio che di solito accompagna un giovane che, scegliendo una scuola non professionalizzante come il liceo, ha programmato evidente-

mente di proseguire gli studi a livello universitario, in una considerazione a lungo termine del proprio itinerario culturale di formazione.

Dalla lettura della prima tabella si evince, inoltre, che gli adulti-educatori, siano essi i genitori o gli insegnanti, non rivestono un ruolo rilevante nella formulazione della scelta scolastica così che la percentuale di risposte fornite dagli intervistati sulle opzioni “suggerita dai docenti della scuola media inferiore” e “condizionata dai genitori” si attestano su percentuali di risposta molto basse. L'azione di orientamento della scuola media inferiore è decisamente poco avvertita dagli studenti: solo il 2,86% degli allievi dell'Istituto d'Arte dichiara di essere stato orientato, mentre la percentuale più alta (ma comunque esigua) di risposte si registra negli Istituti Professionali con il 7,69%.

Percentuali così esigue rivelano, purtroppo, gravi carenze comunicative con il mondo degli adulti ed una sostanziale latitanza della scuola nella sua funzione psicopedagogia di orientamento, sia scolastico che professionale. I neo-licenziati della scuola media sono sostanzialmente soli nel momento della scelta del loro futuro; scelta operata, di conseguenza, senza una guida effettiva, poiché fatta a prescindere da informazioni corrette ed adeguate (sia circa l'ambito scolastico sia in riferimento a quello più propriamente professionale), anche se la scuola, tra i suoi compiti istituzionali, annovera anche l'azione orientativa, intesa quest'ultima come elemento essenziale del processo di educazione permanente (cfr. Premessa ai Programmi della Scuola Media Inferiore, 1979).

L'azione di orientamento, infatti, dovrebbe porre l'individuo in condizione di operare scelte consapevoli e responsabili per la costruzione del proprio futuro, coerenti con le opportunità offerte dal contesto (cfr. Viglietti, 1982). In una simile prospettiva, l'orientamento mira alla promozione della persona che si inserisce nel mondo del lavoro, nonché al benessere della società cui egli appartiene. Ma se la libertà della scelta è però di fatto condizionata da disinformazione sui programmi, sugli obiettivi e sugli sbocchi -professionali e non- più che di libertà vera e propria, si dovrebbe più correttamente parlare di scelta inconsapevole e casuale, che nulla ha a che fare con il progetto di vita a lungo termine che il giovane di questa età si appresta ad elaborare.

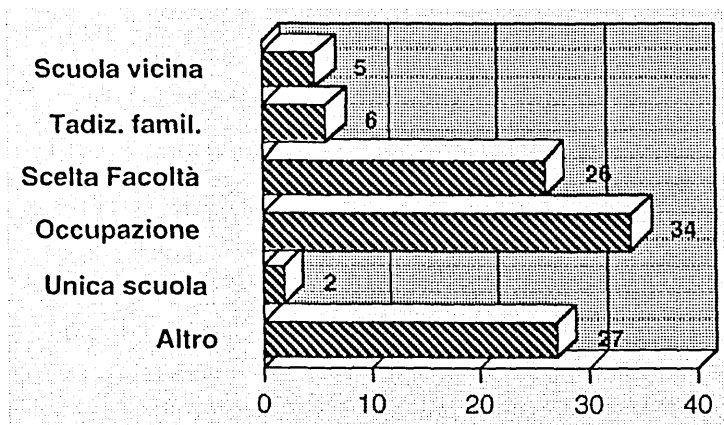
Il momento scolastico dovrebbe perciò avere la caratteristica peculiare di essere fondamentale e decisivo per la progettazione del proprio futuro, per la soddisfazione delle esigenze di apprendimento e di sviluppo, per la formazione di una personalità adulta positiva. Se la scelta della scuola non è ponderata ed oculata si rischia, dunque, di prendere una direzione sbagliata in grado di condizionare pesantemente in senso negativo i processi di crescita.

Per quanto riguarda l'influenza rivestita dai genitori sulla scelta scolastica dei figli, dal questionario esaminato si rileva che il condizionamento familiare non è molto rilevante. Esso ha inciso soprattutto sulle scelte degli studenti dei Tecnici (13,3%) ma è molto scarso per coloro che sono iscritti alle Professionali (5,77%). La percentuale totale è di circa l'8%, per cui evidenzia una chiara tendenza dei giovani a compiere scelte sostanzialmente prive di condizionamenti ed anche perché le famiglie di oggi favoriscono le scelte libere dei propri figli, specie in ambito scolastico.

Anche il gruppo dei coetanei, sotto questo aspetto, è poco rilevante: 'gli amici' non sono in grado di incidere in modo significativo sulle scelte scolastiche, soprattutto quando la scelta corrisponde ad un'esigenza personale, è in sintonia con i propri interessi, e soddisfa le proprie inclinazioni. È significativo, a tal fine, lo 0,0% di risposte a questa opzione registrato nell'Istituto d'Arte.

Una volta stabilita la libertà di scelta del proprio indirizzo di studio, resta ora da comprendere quale sia il grado di reale consapevolezza che ha accompagnato tale scelta. Per cercare di comprendere in modo più approfondito quali potessero essere le ragioni determinanti delle scelte operate, si è proposta la Domanda n°2 che, appunto, mirava a rilevare la consapevolezza della scelta scolastica.

Dom. n. 2 - "Secondo te, nella scelta operata, quale motivo ha prevalso?"



Le risposte fornite dagli studenti ribadiscono la tendenza odierna a far predominare l'aspettativa lavorativa sugli aspetti più propriamente istruttivi, limitati cioè all'apprendimento dei contenuti disciplinari. In ragione

di ciò, il motivo predominante della scelta è indicato dal 33,6% nel più rapido sbocco occupazionale. Il confronto statistico tra i vari Istituti mostra una differenziazione dei dati altamente significativa ($P=0,0001$) determinata da un massimo di risposte negli Istituti professionali (63,46%), e da un minimo che si registra nei Licei (8,3%).

Da qui si comprende che al centro dei pensieri e delle preoccupazioni dello studente che ha scelto una scuola che offre un diploma subito spendibile nel mercato del lavoro (Tecnici, Professionali, Magistrali) vi è il raggiungimento di un'autonomia e di una realizzazione personale ottenute attraverso il reperimento di un'occupazione, considerato quest'ultimo come problema esistenziale prioritario. Al contrario, il liceale non si pone problemi lavorativi a breve termine ma opera la sua scelta di studio in funzione di quella successiva della facoltà universitaria (53,3% delle risposte), opzione condivisa anche dal 36,6% degli iscritti alle Magistrali, ai quali viene oggi richiesta una preparazione universitaria per accedere all'insegnamento, anche di grado elementare, per cui, di fatto, la loro prospettiva di studio diviene molto simile a quella di uno studente di Liceo.

Interessanti sono anche le risposte fornite dagli studenti dell'Istituto d'Arte: essi registrano percentuali molto basse alla risposta 'Successiva scelta universitaria' 17,1% ed alla risposta 'Più rapido sbocco occupazionale' 14,3% mentre alla risposta 'Altro' si attestano ad un elevato 57,1%. Questi studenti sono evidentemente proiettati verso un futuro da libero-professionista, e dimostrano che la loro scelta scolastica è stata più determinata dagli interessi personali che dalle esigenze del mercato lavorativo, così come la loro mancanza di interesse verso una ipotetica scelta universitari successiva al diploma è spiegabile con l'assenza della Facoltà di Architettura sia a Sassari che in tutta la regione sarda. La prosecuzione degli studi universitari è quindi molto condizionata dalle possibilità economiche e dalla volontà di trasferirsi nel continente.

Nel confronto statistico tra le risposte ottenute emerge inoltre come la tradizione scolastica familiare abbia scarsissima rilevanza. A fronte di una media totale del 6%, si registra un massimo di risposta per gli studenti delle Magistrali con il 12,2% ma essa è del tutto inesistente (0,0%) per chi studia alle Professionali. Tale orientamento si verifica sia perché le professioni considerate "tradizionali" registrano una saturazione di mercato ma anche perché gli adolescenti di oggi si sentono meno vincolati rispetto alla prosecuzione della professione svolta dai genitori o dalla ristretta cerchia parentale mentre preferiscono intraprendere professioni più innovative, maggiormente in sintonia con le nuove esigenze del mondo del lavoro, più legate alla recente innovazione tecnologica.

Percentuali poco elevate di risposte sono riferite alla scelta legata alla vicinanza della scuola dalla località di residenza (5% dei totali) ed all'unica scuola disponibile in zona (2% dei totali). Gli eventuali disagi legati al pendolarismo non sembrano preoccupare gli studenti per cui non sono da considerare come elementi condizionanti la scelta scolastica, in quanto l'attenzione è rivolta soprattutto alla qualità del servizio offerto più che alle condizioni di disagio o di comodità che ne regolano l'accesso.

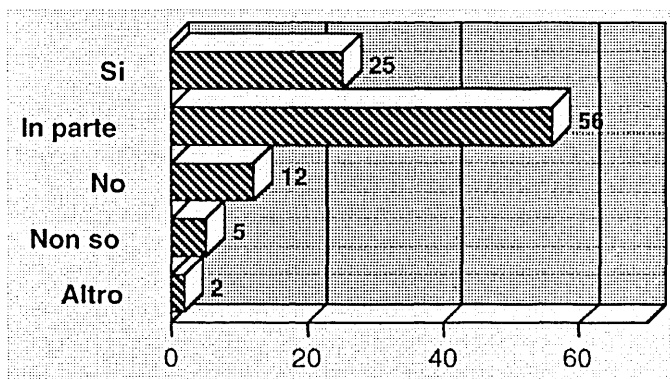
L'ultimo dato merita un'attenta riflessione: il 26,8% degli intervistati afferma di essere stato condizionato nella scelta da un generico 'altro' motivo, al di là di quelli elencati dalle opzioni del questionario. Il confronto tra le risposte evidenzia differenze rilevanti tra i vari istituti: si arriva fino al 57% nell'Istituto d'Arte, ma anche ai licei sono molto incerti (26,67%), così come alle Magistrali (21,95%), per raggiungere il 19% circa dei Professionali e dei Tecnici.

Come spiegare questo indefinito 'altro' che appare però in grado di condizionare pesantemente la scelta scolastica? È forse riconducibile alle condizioni materiali di esistenza così condizionate dalla crisi economica soprattutto nella nostra regione? Oppure gli intervistati non hanno idee chiare in merito per cui non sono stati in grado di fornire risposte adeguate?

I quesiti proposti dalla ricerca non sono in grado di accertare l'entità e la provenienza di questo pesante elemento di condizionamento genericamente definito come 'altro'. È vero, però, che l'ampio margine di dubbio dimostrato nella scelta della scuola superiore viene in larga misura confermato e ribadito nelle risposte alla domanda n°3

Dalle risposte ottenute emerge che gli studenti manifestano varie perplessità circa la consapevolezza della scelta scolastica e sull'efficacia della stessa. Più della metà di loro (ossia il 56,05%) afferma che la scelta operata si rivela solo 'in parte' positiva e funzionale al raggiungimento dei propri obiettivi ed i più dubbiosi a tal proposito sono gli studenti delle Magistrali (63,41%) e dell'Istituto d'Arte (60%). Il dato segna inequivocabilmente che alcune aspettative sono state disattese e che gli adolescenti che frequentano la scuola non sono completamente soddisfatti degli esiti cui sono pervenuti. Se si tiene presente che la ricerca è stata svolta nelle classi V, si comprende come il corso di studi delle superiori, non essendo particolarmente gratificante, apra ampi margini all'insoddisfazione, al disinteresse, alla demotivazione, proprio nel momento conclusivo del percorso formativo che, invece, dovrebbe essere quello più fecondo e maggiormente gratificante, in cui trovare motivo di soddisfazione per gli esiti raggiunti.

Dom. n. 3 - "Pensi che tale scelta stia fornendo risposte positive agli obiettivi che ti eri proposto?"



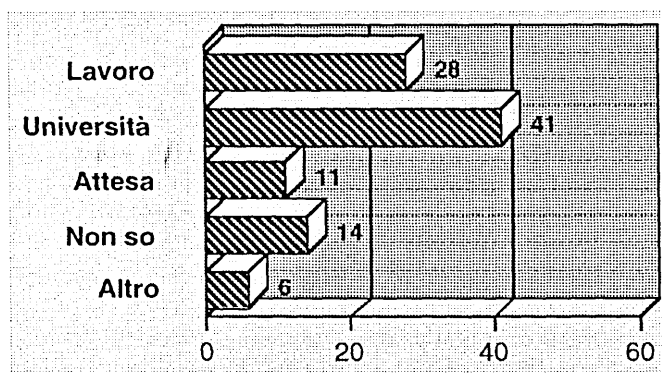
Solo il 25% degli allievi ha risposto affermativamente e, dunque, considera il servizio scolastico adeguato alle aspettative personali. Questo è certo un dato di per sé confortante ma la scuola non può offrire un servizio solo ad 1/4 della popolazione studentesca. Tutti gli studenti dovrebbero trovare occasioni formative di crescita in accordo con il proprio progetto di vita, anziché dover rispondere ad apprendimenti poco funzionali sia alla preparazione culturale sia alla formazione professionale. I più soddisfatti delle loro scelte sono i liceali (36,67%) proprio perché, nel campione, sono quelli che hanno un progetto di studio più a lungo termine, hanno una preparazione culturale ampia ed approfondita anche se non specifica e scelgono solo successivamente la 'specializzazione' da conferire alla loro formazione scolastica. In un periodo storico che vede la massima fluttuazione dei mercati, che ha difficoltà ad operare programmazioni ed a prevedere le sue stesse necessità, avere margini di tempo più dilatati per le proprie scelte di vita risulta essere una scelta vincente mentre si attende di vivere in scenari economico-politici più sereni e dotati di maggior equilibrio.

Il 12% circa degli intervistati ha fornito un dato totalmente negativo: per questi studenti la scuola non è affatto funzionale ai propri obiettivi. Il confronto statistico registra una significatività ($P=0,0343$) che evidenzia le notevoli diversità di risposta da parte degli allievi. All'opzione negativa senza appello ("no") emerge che i più delusi della scelta compiuta sono gli studenti dei Tecnici (21,67%) e quelli delle Professionali (21,15%), mentre il dato è negativo solo per il 5% circa alle Magistrali e all'Istituto d'Arte e scende al 2,4% ai Licei. A ribadire

ulteriormente incertezza e confusione, negli Istituti Tecnici si registra anche un 8,3% alla risposta 'non so' ad indicare non solo delusione ma anche confusione sul proprio vissuto scolastico. In questi casi la scuola non è divenuta elemento migliorativo della persona-studente, non è stata occasione di crescita ma solo obbligo, contravvenendo ai suoi doveri di formazione. Chi concluderà il ciclo di studi delle Superiori in queste condizioni non avrà usufruito appieno del servizio scolastico.

È importante capire non solo cosa rappresenta la scuola Secondaria per i giovani, ma anche considerare cosa essi pensano di fare dopo il compimento degli studi superiori. A tal fine si veda la domanda n°4

Dom. n. 4 - "Che cosa prevedi per te dopo la scuola?"



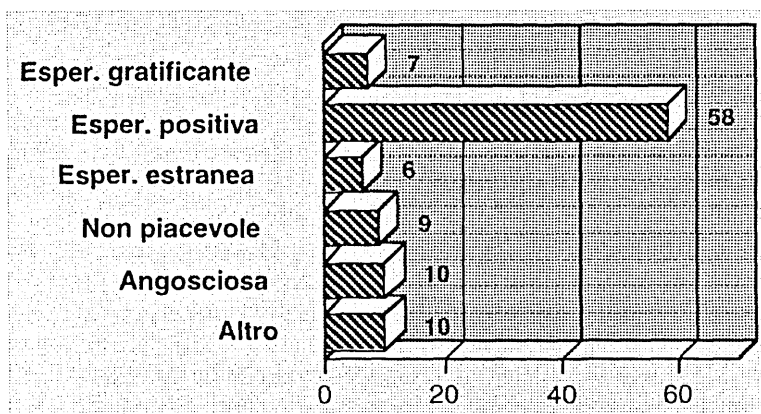
In questa domanda si evidenzia con chiarezza che rispetto alla specificità di ogni grado di Scuola Superiore il confronto statistico tra le percentuali di risposta ottenute fa rilevare un'alta significatività ($P=0,0001$), determinata da una percentuale dell'84,7% di liceali che prevede l'Università dopo le Superiori mentre la stessa opzione è prevista solo per il 7,69% degli studenti degli Istituti Professionali. Chi frequenta il liceo è necessariamente proiettato verso un futuro universitario, mentre chi ha scelto le professionali ha esigenze lavorative più impellenti per cui chiede alla scuola la massima professionalizzazione degli apprendimenti per immettersi presto nel mondo del lavoro che, difatti, rappresenta la massima aspirazione per questi studenti (61,5%), mentre per i liceali esso è un problema riguardante un lontano futuro e quindi in pochi lo prendono in considerazione nell'immediato (5,08%). La prospettiva di tempi lunghi di disoccupazione dopo il conseguimento del diploma accomuna invece le risposte degli studenti delle Magistrali e dei Tecnici (rispettiva-

mente attestate al 26,8% ed al 30%). Questi studenti conseguono un diploma che consentirebbe loro di accedere al mondo del lavoro, ma sono ben consapevoli che le possibilità per i diplomati sono molto ridotte, i tempi di attesa sono divenuti biblici e, dunque, solo un terzo di loro ha prospettive di lavoro per il futuro. Il lavoro è tutto da inventare in proprio per gli studenti degli Istituti d'Arte per cui l'opzione 'il lavoro' ottiene una bassissima percentuale di risposta (17,14%), mentre il 25% di loro prevedono 'un momento di attesa' che invece è previsto solo dal 5% dei liceali, dal 7% circa degli studenti delle Magistrali, dal 9% circa dei Professionali, dall'11% circa dei Tecnici. Se si sommano i totali delle risposte 'non so' e 'altro' si arriva a notare come un 20% circa degli studenti sia molto incerto sul proprio futuro post-diploma, anche se con differenze significative tra le varie scuole. I più insicuri sono gli studenti delle Magistrali e dell'Istituto d'Arte: i primi perché consapevoli della saturazione delle graduatorie di insegnamento nonché della incessante contrazione dei tassi di natalità con la conseguente diminuzione dei posti di lavoro; i secondi perché la carriera artistica non ha mai seguito strade delineabili a priori ma è sempre stata connotata da un futuro piuttosto incerto. I più sicuri ed ottimisti sono gli studenti del liceo mentre i 'mediamente incerti' sono gli studenti dei Tecnici e delle Professionali.

Ma al di là delle prospettive e dei progetti per il futuro, che cosa rappresenta la scuola per gli studenti delle Superiori? Come la vivono? Come si sentono? Il quesito che maggiormente è indicatore della qualità del servizio scolastico e di come esso sia recepito dagli studenti è il N°5.

Gli studenti intervistati sono concordi nell'affermare che l'impegno scolastico sia di notevole importanza nella costruzione del proprio processo formativo, a prescindere dal tipo di scuola scelto. Il 58,63% di essi la definisce come "un'esperienza positiva e fondamentale"; ancora una volta i più soddisfatti sono i liceali che raggiungono il 64,41% delle risposte ma anche gli studenti delle Professionali e degli Istituti d'Arte superano il 60% delle risposte. Da questi risultati si comprende, dunque, come per i giovani la scuola sia ancora un momento importante, nonostante essi abbiano innumerevoli possibilità di compiere esperienze formative anche in ambito extrascolastico, dato che la scuola non è più l'unica "agenzia" in grado di proporre validi percorsi di formazione (si pensi alle occasioni offerte dallo sport, dal turismo culturale, dall'associazionismo, dai gruppi di animazione, ecc.). L'esperienza scolastica è ritenuta fondamentale in quanto consente di accedere al mondo adulto, sancisce e determina un avvenuto processo di crescita e di maturazione, fornisce un "titolo" che non è solo culturale ma che consente di raggiungere un maggior grado di rilevanza sociale.

Dom. n. 5 - "Vivi l'esperienza scolastica come:"



Nonostante l'apprezzamento dimostrato per la scuola, la ricerca rileva però percentuali molto basse di risposte laddove essa è definita come "un'esperienza gratificante". Si registra uno scarso 7% complessivo anche se con differenze di rilievo tra un ordine di scuola e l'altro: si va da un massimo del 10% circa per i Tecnici e le Magistrali ad un minimo dell'1,7% nei Licei.

Quest'ultimo dato impone pertanto una riflessione non rinviabile: la scuola è ritenuta sia positiva e fondamentale ma soggiornare in essa non è considerato né piacevole né soddisfacente, anzi è visto come un compito particolarmente gravoso. Lo stare a scuola non produce lo stato emotivo della gratificazione che si avrà, forse, solo al momento conclusivo degli studi. Raggiungere tale gratificazione sarebbe invece possibile se la scuola riuscisse a soddisfare le esigenze degli studenti e avrebbe un immediato effetto di ritorno sull'attività scolastica stessa in quanto costituirebbe un incentivo, un elemento di rinforzo nel proseguire la strada, talora difficile, del percorso formativo. Vivere un'esperienza gratificante, infatti, funge da "spinta esistenziale" in grado di attivare tutte le risorse e le energie dell'individuo per consentirgli il raggiungimento di uno scopo. La ricerca ha rilevato invece che per molti studenti la scuola è poco gratificante, è per lo più un obbligo, una sorta di 'male necessario' per accedere ad uno status economico e sociale più elevato.

Tale obbligo è imposto e mal sopportato dall'8,8% degli studenti che definiscono la scuola come "Qualcosa che non mi piace e che non si può evitare". Anche in questo caso si rileva la tendenza alla differenziazione tra i vari tipi di scuola: ai Licei la percentuale rilevata è minima (3,4%),

la più elevata (14,6%) si registra alle Magistrali mentre negli altri ordini di scuola si aggira attorno al 10% circa.

Altro dato su cui riflettere è costituito 'dall'estraneità' della scuola nella vita dello studente: ciò è dimostrato dal 6% ottenuto dalla risposta che definisce la scuola come "un'esperienza estranea alla vita di tutti i giorni". Vivere il periodo scolare con un senso di estraneità, cioè senza avvertire alcun senso di appartenenza all'esperienza che si compie, significa provocare un'estraneazione da se stessi con evidenti e probabili riflessi psicopatologici nello sviluppo o con disturbi, anche importanti, nella socializzazione.

Ancora più negativo è il dato che considera l'esperienza scolastica come "Una fonte di angoscia e di ansia" che raggiunge ben il 9,64% delle risposte con l'apice ai Licei (più del 13%) seguito dal dato delle Magistrali (12,2%) mentre per gli altri studenti si scende intorno al 7-8% circa.

È questo un dato particolarmente inquietante perché non solo fa rilevare che la relazione con la scuola è fortemente disturbata, ma anche che si considera addirittura come un vero e proprio elemento di disagio psicologico: non solo essa è un obbligo inevitabile ma è anche in grado di provocare ansia ed angoscia in chi la frequenta. È evidente che i giovani che si sono così espressi sono a forte rischio di dispersione perché un'esperienza ritenuta tanto negativa è improbabile che si prolunghi per tempi lunghi e che sortisca risultati positivi.

In questa accezione la scuola perde ogni possibilità di essere formativa, di costituire un elemento migliorativo della crescita, di rappresentare una felice esperienza di vita. Delega completamente i compiti formativi che le sono propri ad altri, ma ciò difficilmente è realizzabile nell'extrascuola poiché non si intravedono agenzie educative attrezzate allo scopo, né in grado di sostituirla adeguatamente né di compensare le sue lacune, nonostante esse perseguano fini formativi che sono però di specificità diversa. Nella maggioranza dei casi, difatti, i bisogni educativi disattesi a scuola, restano disattesi per sempre anche altrove.

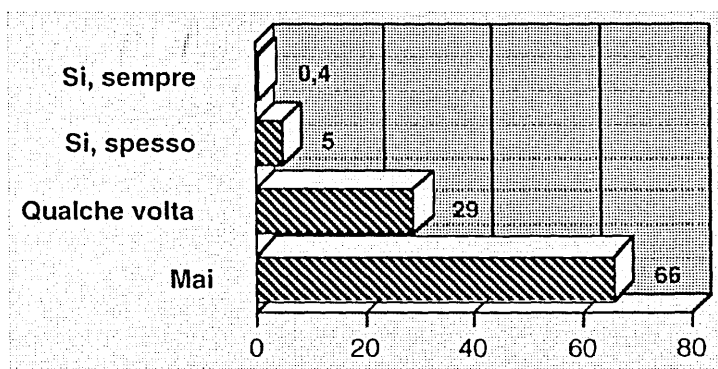
Per concludere, si rileva una forte incertezza ad esprimere un giudizio sulla scuola da parte degli allievi: il 10% di essi risponde con un generico "Altro". Questi studenti non riescono neppure a definire tale esperienza e ciò denota inequivocabilmente un atteggiamento di sostanziale indifferenza nei confronti dell'esperienza che essi vivono in prima persona.

Si è inoltre voluto indagare la qualità del rapporto educativo così come oggi è vissuto nella scuola per cercare di capire se, almeno dal punto di vista relazionale, tale istituzione sia ancora efficace. Dalla presente ricerca, insegnanti ed allievi risultano piuttosto "lontani" affettivamente e vivono un rapporto formale ed emotivamente freddo, in parte falsato

dall'organizzazione dell'istituzione stessa che li vincola per lo più ad una relazione asimmetrica e squilibrata, che concede poche occasioni di reale confronto con altrettanto rari e sporadici momenti di dialogo.

La scuola afferma di aver cambiato volto: oggi si sono attivate diverse iniziative per renderla più aperta, per offrire maggiori spazi alla relazionalità, per incentivare la socializzazione, per cercare di favorire l'incontro tra docenti e discenti. Questo nuovo "orientamento" stenta ad essere percepito dagli allievi, come si rileva dai dati in merito al quesito N°6. Tale quesito voleva far luce proprio sulla capacità della scuola e dei suoi operatori di entrare in contatto con il mondo giovanile al fine di comprenderne le problematiche personali, nell'intento di riuscire ad essere un sostegno nella risoluzione dei problemi di ciascuno, ma anche per cercare di essere di aiuto durante le crisi dei momenti di crescita.

Dom. n. 6- "Hai avuto occasione di contattare i tuoi professori per chiedere suggerimenti su problemi personali?"



Le risposte fornite dagli studenti di Sassari attestano senza possibilità di equivoco che essi rinunciano a confidarsi con i propri insegnanti né questi ultimi si mostrano interessati ai loro problemi personali o disponibili al dialogo. Emerge una concezione di scuola fortemente incentrata sugli apprendimenti ma poco attenta alle problematiche esistenziali, come se fosse possibile disgiungere completamente gli aspetti cognitivi da quelli emotivi ed affettivi.

Più del 65% degli studenti afferma che non ha "Mai" avuto occasione di parlare con i docenti dei propri problemi personali e ciò si verifica soprattutto ai Licei, dove la percentuale raggiunge il 75%. Il dato è

rafforzato anche dall'altra risposta parzialmente negativa: "qualche volta" che si attesta attorno al 30% dei dati totali.

Le risposte rilevano dunque una colpevole latitanza della scuola nell'affrontare i problemi personali dei giovani con la conseguente condanna senza appello degli stessi verso l'istituzione che dovrebbe formarli e che invece non offre loro né un supporto psicologico né un momento di incontro e di dialogo. I docenti non sono considerati né come figure di riferimento, né come figure di aiuto. La distanza emotiva tra insegnanti ed allievi è avvertita in modo eclatante: dalle risposte emerge una consolidata disabitudine al dialogo per cui se gli insegnanti conoscono poco o nulla dei loro allievi, questi ultimi non solo non si sentono compresi ma neppure ascoltati.

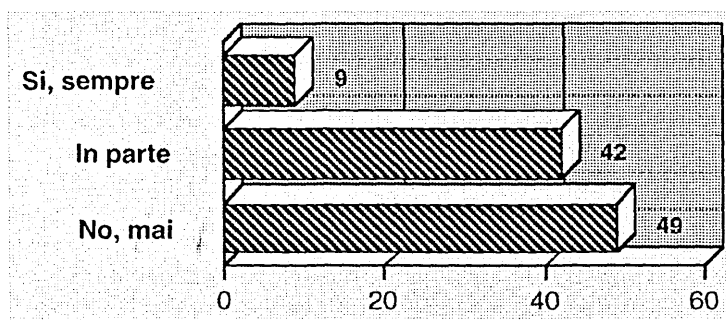
Le risposte positive raggiungono invece percentuali bassissime: solo il 4,8% risponde "Sì, spesso" e lo 0,4% "Sì, sempre". Si comprende agevolmente come percentuali così minime non possano denotare un avvenuto cambiamento nei rapporti educativi di tipo scolastico che pertanto restano preclusi allo scambio ed al dialogo, si attivano solo in qualche caso sporadico che, seppur di per sé lodevole, non basta a mutare la considerazione generale della scuola. Se si confrontano le risposte ottenute nei vari tipi di scuola risulta che, pur senza differenze statisticamente significative, i dati sono più negativi ai Licei (3,3%) mentre una maggior apertura al dialogo si registra alle Professionali (7,69%) e all'Istituto d'Arte (5,7%). È probabile che la particolarità stessa dell'organizzazione didattica di queste due scuole favorisca la relazionalità e la comunicazione tra insegnanti ed allievi mentre invece, laddove l'insegnamento è impartito con lezioni frontali e con metodologie sostanzialmente 'tradizionali', il dialogo sia relegato solo ai momenti ricreativi o di intervallo tra una lezione e l'altra. I problemi personali degli allievi costituiscono ancora un aspetto marginale della vita scolastica che si interessa molto più degli aspetti cognitivo-apprenditivi più che di quelli affettivo-relazionali.

Ancora oggi, dunque, la scuola considera i suoi "utenti" solo nel ruolo di "studenti" e raramente come "persone globalmente intese". È attenta allo svolgimento dei programmi ed alla valutazione dei profitti ma non si cura degli effetti formativi che gli stessi apprendimenti hanno sulla formazione. Si preoccupa dello studio e della sua valutazione quantitativa ma niente chiede del grado di maturità raggiunto e dei processi di evoluzione attivati proprio grazie allo studio. Per queste ragioni la scuola è considerata avulsa e lontana dalla realtà, non funzionale alla risoluzione dei problemi, è vista come "distributrice di informazioni" ma non come "agente di formazione della personalità". Gli sforzi che ha compiuto per

rispondere in modo adeguato ai bisogni dei giovani sono dunque ancora insufficienti, anche se oggi è particolarmente avvertita la necessità di colmare questi paurosi vuoti educativi. La scuola è ormai consapevole che non potrà mai divenire un vero agente di cambiamento se non conosce ed affronta adeguatamente le necessità dei suoi destinatari.

La distanza emotiva tra insegnanti ed allievi è evidenziata dalla domanda successiva.

Dom. n. 7 - "Ritieni di essere compreso e aiutato dagli insegnanti nei problemi personali?"



Gli studenti delle scuole superiori non si sentono compresi ed aiutati dai loro docenti: il 49,19% degli intervistati sceglie la risposta più negativa "No, mai", ma il confronto dei dati, anche se non si registra significatività ($P= 0,1965$), evidenzia notevoli differenze in quanto i liceali, che avvertono maggiormente questo distacco relazionale, arrivano fino al 65%, mentre alle Magistrali il problema è meno avvertito e si registra il 34% circa delle risposte. La scuola, di fatto, non dimostra una particolare attenzione verso l'aspetto comunicativo chiede ai suoi utenti di essere solo studenti, di rispondere solo alle interrogazioni, si preoccupa del profitto e non dello sviluppo più in generale, ed evita di parlare dei problemi dell'esistenza quotidiana come se il rapporto docente-allievo non fosse relazionale, prima ancora di essere specificatamente educativo.

Anche l'opzione "In parte" si attesta attorno al 42% circa, ad indicare la marginalità dei dialoghi, la limitazione degli stessi a problematiche inerenti la vita scolastica e non tutto il campo di esperienze del ragazzo che non viene abituato a parlare di sé, delle esperienze, delle decisioni, ma anche delle sue incertezze, delle sue paure, delle sue indecisioni.

Gli educatori si lamentano spesso della scarsa autonomia e della dipendenza prolungata degli adolescenti, così come della loro chiusura in

se stessi e del loro mutismo con gli adulti, salvo poi attuare pratiche educative che non favoriscono il dialogo, lo sviluppo e la crescita individuale. Anche a livello scolastico, una didattica contraddistinta dalla passività e dal non-intervento favorisce il soggiorno nell'immaturità da parte degli allievi mentre marginalizza la socializzazione in momenti sporadici e limitati a fini puramente ricreativi.

Ancora una volta si registra che l'attenzione alla "persona-studente" è occasionale e sporadica, di solito limitata a situazioni di rischio, di pericolo, di emergenza. Lo studente considerato "normale", senza particolari ed evidenti problemi di comportamento, che non risente di situazioni sociofamiliari particolarmente critiche, è infatti il più sconosciuto ai suoi insegnanti, il più difficile da valutare, il più esposto al rischio di stereotipo cui ci si imbatte quando si è "considerati nella media".

Gli insegnanti intervengono nella relazionalità con gli studenti principalmente in riferimento al profitto scolastico e solo per risolvere problemi istruzionali, come se essi non fossero in grado di influire in modo determinante sugli apprendimenti: ciò è dimostrato anche dall'esiguo 8,87% dell'unica risposta positiva "sì, sempre" la quale indica che la capacità di dialogo è patrimonio solo di pochi docenti particolarmente sensibili ed attenti alle problematiche adolescenziali dei loro allievi. L'educatore dovrebbe invece avere una cura particolare degli aspetti relazionali, dei rapporti interpersonali, non solo gestendo al meglio i conflitti ma anche agevolando i contatti, gli incontri, il dialogo tra allievi, nell'ottica di una vera e propria strategia di educazione alla socialità.

Si riuscirà in questo compito solo 'se' e 'quando' si proverà stima e rispetto per gli alunni e se si saprà manifestare autorevolezza nei loro confronti al fine della massima promozione umana.

Se si concorda con M. Laeng che "l'educazione è un'azione che tende a rendere se stessa inutile", si comprende come l'azione educativa abbia come scopo ultimo proprio quello di consentire alle giovani generazioni di realizzare sé stessi in tutte le loro potenzialità, al punto di non aver più bisogno di essere educato da altri da sé. Quando la scuola riuscirà in questo difficilissimo compito, il frequentarla sarà davvero vantaggioso e migliorativo delle condizioni di esistenza.

Considerazioni conclusive

In sintesi, la presente ricerca fornisce un'immagine non proprio soddisfacente del servizio scolastico di grado superiore, il quale sembra deludere le aspettative e la fiducia che ancora gli accordano i giovani studenti ed anche le loro famiglie.

È emerso con chiarezza che la formazione è oggi un problema particolarmente avvertito e che la delusione prodotta dai risultati scolastici dipende in gran parte dal fatto che ancora una volta la scuola è avulsa dalla condizione giovanile e dalle problematiche di crescita ad essa connesse, così come non è funzionale alle richieste del mercato del lavoro e della formazione professionale più latamente intesa. Di conseguenza, gli adolescenti che frequentano la scuola Secondaria Superiore risultano piuttosto incerti e preoccupati sugli esiti formativi che produrrà il loro percorso scolastico, anche in ragione di un marcato pragmatismo che contraddistingue le giovani generazioni, pragmatismo che già a priori li spinge verso una generale indifferenza nei confronti di una preparazione culturale esclusivamente teorica con scarsi riferimenti ai contesti culturali ed alle innovazioni più attuali.

Nonostante tutto ciò, oggi la formazione viene riconosciuta a tutti i livelli della pubblica opinione come un diritto fondamentale ed inalienabile, come una vera e propria necessità di crescita funzionale al miglioramento ed all'evoluzione di ciascun dell'individuo. Pertanto, essa si configura come un dovere sociale prioritario, in quanto condizione primaria dello sviluppo generale. Per la società, la formazione si trasforma in un investimento a medio e lungo termine, in ragione del fatto che essa costituisce il retroterra necessario (o meglio, la condizione di accesso) per un lavoro qualificato, di alto profilo professionale. Se, invece, non vi è formazione adeguata, non si dà luogo alla produzione che, a sua volta, genera occupazione, così che, progressivamente, diminuisce il livello medio di benessere.

In questo panorama, la formazione corretta ed adeguata delle nuove generazioni diviene una vera e propria emergenza sociale, in quanto è in grado di produrre una ricaduta di considerevole portata su tutta l'organizzazione sociale complessiva.

Sulla base di queste considerazioni, oggi si conviene largamente che la formazione scolastica debba essere garantita comunque, poiché è funzionale all'elevazione culturale di un Paese, cui segue il suo effettivo sviluppo. È pur vero che la scuola non è l'unica agenzia di formazione ma proprio in ragione dell'importanza dell'extrascuola, lo "scolastico" deve essere rinnovato e valorizzato, assumendo così particolare rilevanza nell'itinerario evolutivo dell'individuo. Alla scuola spetterà, comunque, un compito specifico, costituito da quella intenzionalità educativa che le è propria ed inalienabile, né peraltro replicabile o sostituibile da altre istituzioni e/o agenzie di formazione.

È giusto però che la scuola, arrogandosi tale specifica funzione, non operi senza contatti con le altre agenzie di formazione e lavori senza

progettualità, senza domandarsi per quale futuro sta lavorando, quale servizio deve offrire perché esso sia davvero utile e funzionale all'effettiva partecipazione sociale di chi oggi è cittadino-studente e domani diverrà cittadino-lavoratore. In buona sostanza, la scuola è chiamata a preoccuparsi anche di ciò che avverrà nel "doposcuola" così come il momento-scuola non è importante solo per gli "arrivi" cui perviene ma anche per le "tappe di soggiorno" che in essa si attraversano.

Monito prioritario della nostra ricerca è l'urgenza di massima cura dei rapporti relazionali tra discente e docente in quanto l'indagine compiuta ha evidenziato senza possibilità di fraintendimento come l'aspetto relazionale sia il più carente e, nel contempo, il più fecondo di possibilità formative. È impensabile che l'educazione alla convivenza civile e democratica, richiesta più volte dai Programmi della nostra scuola, sia invece destinata a trasformarsi una citazione di principio irrealizzata. La sua concreta applicazione, invece, dovrebbe essere visibile già all'interno della scuola, nella pratica dei rapporti quotidiani più usuali, sia tra coetanei che tra insegnanti ed allievi. Se la Scuola Secondaria Superiore avesse cura degli aspetti relazionali, oltre a svolgere un suo ruolo specifico di educazione alla capacità comunicativa, colmerebbe inoltre un vuoto formativo presente nell'extrascuola, nel contesto sociale della nostra città che appare carente di luoghi di incontro per i giovani.

A testimonianza di ciò, si confronti la recentissima ricerca di A. Mazzette sulla percezione della città di Sassari, da parte dei suoi abitanti, ricerca che evidenzia in modo inequivocabile una generalizzata insoddisfazione per le occasioni di ritrovo e per i momenti di svago offerti nell'ambito del contesto urbano (Mazzette, 1996). In particolare, i giovani intervistati hanno dichiarato che il "male comune" della loro generazione è la solitudine, a fronte di un marcato bisogno di incontrare, di socializzare, di condividere esperienze comuni. Questo dato rappresenta una costante comune e vede come uniche alternative possibili la parrocchia, l'oratorio e la scuola, oppure, per i momenti squisitamente ricreativi, le piazze di quartiere ed i rari momenti di "incontro sociale" legati alle festività religiose o popolari. Da quanto affermato, si comprende come l'offerta dell'extrascuola non sia particolarmente ricca e stimolante, per cui la scuola resta una delle occasioni più feconde per la cura e lo sviluppo dei rapporti di relazione e per agevolare e potenziare l'aggregazione giovanile.

Anche la ricerca della Mazzette conferma, dunque, la necessità di intervenire, a livello istituzionale, per colmare le carenze di un contesto sociale cittadino non particolarmente attento e sollecito nei confronti delle necessità e dei bisogni delle giovani generazioni. E anche questo

dato è una conferma a quanto già rilevato da un'indagine specifica sulla Scuola Secondaria Superiore svolta agli inizi degli anni novanta da G. Brianda, P. Testoni, G. M. Pinna, nell'opera dal titolo *"La riforma della Scuola media superiore"* (Sassari, TAS, 1992), dalla ricerca curata da G. Nuvoli e pubblicata con il titolo *"Problemi psicopedagogici, formazione e orientamento. La secondaria superiore nella Provincia di Sassari"* (Cagliari, Dattena, 1995), come pure da altre ricerche svolte dall'ISTAT e dalla Regione Autonoma della Sardegna. Anche le varie iniziative culturali curate dal Provveditorato agli Studi di Sassari riferite al *"Progetto Giovani"* ribadiscono l'esigenza prioritaria di offrire nell'ambito scolastico delle opportunità non solo riferite alla preparazione culturale degli allievi ma anche attente ai loro bisogni, in un'ottica di autentico servizio formativo che svolga anche un'efficace azione di prevenzione della devianza. In particolare nel Progetto Giovani del '93 nel quale vi è uno specifico riferimento alla Circolare N°114 del 27/4/1990, nella quale è indicata un'attenzione particolare al versante relazionale ed ai suoi risvolti educativi, si dà specifica rilevanza al dialogo ed alla partecipazione reale del giovane alla vita scolastica, nell'ottica della educazione democratica:

"(...) per riprogettare il far scuola quotidiano, affinché lo "star bene" possa riguardare sinergicamente il piano degli apprendimenti e quello delle relazioni, la dimensione cognitiva e quella socio-affettiva dell'esperienza scolastica" (Progetto Giovani 1993).

La nostra ricerca dunque ha ribadito ancora una volta la necessità che la Scuola Secondaria Superiore si riappropri di fatto delle sue competenze formative, senza limitare la sua azione all'aspetto istruttivo e strettamente disciplinare, specialmente in un contesto cittadino quale quello sassarese che non è particolarmente ricco di agenzie di formazione extrascolastiche né offre molte altre opportunità di incontro, di scambio, di confronto per le giovani generazioni. Questo è l'impegno/sfida che si chiede di affrontare nel futuro alla nostra scuola.

TABELLE

Dom. n. 1 - La scuola che frequenti è stata :

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte	
a) Decisa liberamente da te	199	80,24	52	86,67	32	78,05	41	78,85	42	70,00	32	91,43
b) Suggesta dai docenti	12	4,84	2	3,33	2	4,88	4	7,69	3	5,00	1	2,86
c) Condizionata dai genitori	20	8,06	5	8,33	3	7,32	3	5,77	8	13,33	1	2,86
d) Determinata dagli amici	14	5,65	1	1,67	3	7,32	3	5,77	7	11,67	0	0,00
e) Altro	3	1,21	0	0,00	1	2,44	1	1,92	0	0,00	1	2,86
TOTALE	248	100,00	60	100,00	41	100,00	52	100,00	60	100,00	35	100,00
$\chi^2 = 17,42$ $P = 0,359$												

Dom. n. 2 - Secondo te, nella scelta operata, quale motivo ha prevalso?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte	
a) Vicinanza della scuola	13	5,20	1	1,67	1	2,44	7	13,46	2	3,23	2	5,71
b) Tradizione familiare	15	6,00	5	8,33	5	12,20	0	0,00	4	6,45	1	2,86
c) Scelta della facoltà	66	26,40	32	53,33	15	36,59	2	3,85	11	17,74	6	17,14
d) Rapido sbocco lavorativo	84	33,60	5	8,33	10	24,39	33	63,46	31	50,00	5	14,29
e) Unica scuola in zona	5	2,00	1	1,67	1	2,44	0	0,00	2	3,23	1	2,86
f) Altro	67	26,80	16	26,67	9	21,95	10	19,23	12	19,35	20	57,14
TOTALE	250	100,00	60	100,00	41	100,00	52	100,00	62	100,00	35	100,00

x2 = 98,817 P = 1,0001

Dom. n. 3 - Pensi che tale scelta stia fornendo risposte positive agli obiettivi che ti eri proposto?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte	
a) SI	63	25,40	22	36,67	12	29,27	9	17,31	11	18,33	9	25,71
b) In parte	139	56,05	33	55,00	26	63,41	30	57,69	29	48,33	21	60,00
c) NO	30	12,10	3	5,00	1	2,44	11	21,15	13	21,67	2	5,71
d) Non so	12	4,84	2	3,33	1	2,44	2	3,85	5	8,33	2	5,71
e) Altro	4	1,61	0	0,00	1	2,44	0	0,00	2	3,33	1	2,86
TOTALE	248	100,00	60	100,00	41	100,00	52	100,00	60	100,00	35	100,00

x2 = 27,698 P = 0,0343

Dom. n. 4 - Che cosa prevedi per te dopo la scuola?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte	
a) Il lavoro	70	28,34	3	5,08	11	26,83	32	61,54	18	30,00	6	17,14
b) L'Università	102	41,30	50	84,75	15	36,59	4	7,69	23	38,33	10	28,57
c) Momento di attesa	27	10,93	3	5,08	3	7,32	5	9,62	7	11,67	9	25,71
d) Non so	34	13,77	3	5,08	9	21,95	6	11,54	10	16,67	6	17,14
e) Altro	14	5,67	0	0,00	3	7,32	5	9,62	2	3,33	4	11,43
TOTALE	247	100,00	59	100,00	41	100,00	52	100,00	60	100,00	35	100,00

$\chi^2 = 99,144$ $P = 0,0001$

Dom. n. 5 - Vivi l'esperienza scolastica come:*Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)*

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte	
a) Gratificante	17	6,83	1	1,69	4	9,76	4	7,41	6	10,00	2	5,71
b) Positiva, fondamentale	146	58,63	38	64,41	20	48,78	34	62,96	32	53,33	22	62,86
c) Estranea alla vita	15	6,02	6	10,17	3	7,32	1	1,85	3	5,00	2	5,71
d) Spiacevole ma inevitabile	22	8,84	2	3,39	6	14,63	5	9,26	6	10,00	3	8,57
e) Fonte d'angoscia e d'ansia	24	9,64	8	13,56	5	12,20	4	7,41	4	6,67	3	8,57
f) Altro	25	10,04	4	6,78	3	7,32	6	11,11	9	15,00	3	8,57
TOTALE	249	100,00	59	100,00	41	100,00	54	100,00	60	100,00	35	100,00

 $x^2 = 17,084$ $P = 0,6475$

Dom. n. 6 - Hai avuto occasione di contattare i tuoi professori per richiedere suggerimenti su problemi personali?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte	
a) Si, sempre	1	0,40	0	0,00	0	0,00	1	1,92	0	0,00	0	0,00
b) Si, spesso	12	4,84	2	3,33	2	4,88	4	7,69	2	3,33	2	5,71
c) Qualche volta	72	29,03	13	21,67	13	31,71	17	32,69	18	30,00	11	31,43
d) Mai	163	65,73	45	75,00	26	63,41	30	57,69	40	66,67	22	62,86
TOTALE	248	100,00	60	100,00	41	100,00	52	100,00	60	100,00	35	100,00

$\chi^2 = 8,194$ $P = 0,7698$

Dom. n. 7 - Ritieni di essere compreso e aiutato dagli insegnanti nei problemi personali?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte	
a) Si, sempre	22	8,87	2	3,33	5	12,20	6	11,54	6	10,00	3	8,57
b) In parte	104	41,94	19	31,67	22	53,66	22	42,31	26	43,33	15	42,86
c) No, mai	122	49,19	39	65,00	14	34,15	24	46,15	28	46,67	17	48,57
TOTALE	248	100,00	60	100,00	41	100,00	52	100,00	60	100,00	35	100,00

$\chi^2 = 11,093$ $P = 0,1965$

Bibliografia di riferimento

- AA.VV. (1995), *Atti del XXXII° Convegno di Schole'*, Brescia, La Scuola.
- Bajzek I. (1992), Giovani e bisogni formativi; il vissuto e le possibilità di interventi educativi, *Orientamenti Pedagogici*, XLI, 3, pp. 533-559.
- Bertin G.M. (1975), *Educazione alla socialità*, Roma, Armando.
- Bertin G.M. (1976), *Educazione al cambiamento*. Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico*. Firenze, La Nuova Italia.
- Bowlby J. (1982), *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Trad. ital., Milano, Cortina.
- Brianda G., Pinna G.M., Testoni P. (1992), *La riforma della scuola media superiore*. Sassari, TAS.
- Bruno S. (1992), Nuove strategie educative per plasmare il nostro futuro. *Scuola e città*, 7, pp. 298-304.
- Cesareo V. (1992), Percorsi ed esperienze nella scuola, cit. in G. Cacioppo, E. Morino, *Istituzione scolastica e adolescenza. Una ricerca sul campo nel quadro del progetto giovani*, *Scuola e città*, 4, pp. 169-177.
- Crepet P. (1996), *La misura del disagio psicologico*. Firenze, La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1990), *Educatori di professione*. Firenze, La Nuova Italia.
- Flores D'Arcais G. (1991), Saggi per l'educazione della persona. *Rassegna Pedagogica*, 4, pp. 263-297.
- Franta H. (1977), *Interazione educativa. Teoria e pratica*. Roma, LAS.
- Gaburri E. (1994), Identità e diversità. *Sfera*, 5, pp. 127-146.
- Gloton R. (1975), *L'autorità alla deriva*. Milano, Emme Edizioni.
- Goila G. (1992), Capire l'adolescente. *Scuola e città*, 10, pp. 449-452.
- Lewin K. (1972), *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Trad. it., Milano, Franco Angeli.
- Malizia G. (1993), I giovani in una società in crisi: prime ipotesi interpretative. *Orientamenti Pedagogici*, XL, 5, pp. 801-821.
- Mazzette M.A. (1996), *La città immaginaria. Sassari nelle esperienze dei suoi abitanti*. Milano, Franco Angeli.
- Nuvoli G. (cura di) (1995), *La secondaria superiore nella Provincia di Sassari*. Cagliari, Dattena.
- Palmonari A. (1993), *Psicologia dell'adolescente*. Bologna, Il Mulino.
- Pati L. (1984), *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia, La Scuola.
- Pellerey M. (1992), Su alcune dimensioni morali dell'azione dell'insegnamento. *Orientamenti Pedagogici*, XXXIX, 4, pp. 743-756.

- Peretti M. (1975), *Autorità e libertà nell'educazione contemporanea*. Brescia, La Scuola.
- Scurati C. (1996), Modelli di intervento educativo: riflessioni. *Dirigenti scuola*, XVI, 3, pp. 6-9.
- Vertecchi B. (a cura di) (1983), *Una scuola per l'adolescenza*. Firenze, La Nuova Italia.
- Vertecchi B. (a cura di) (1991), *Una scuola per tutta la vita*. Firenze, La Nuova Italia.
- Viglietti (1982), *Orientamento, una modalità permanente*. Torino. SEI.

*Esigenze partecipative e di ricerca-lavoro di gruppo
Uno studio sugli adolescenti in alcuni istituti superiori
della città di Sassari*

GIOVANNI MICHELE CAPPAL *

1. Adolescenza e scuola

Fra i tratti caratteristici dell'adolescente rientra l'assunzione di comportamenti di indipendenza e di opposizione verso i genitori e gli insegnanti, "con la conseguenza che questi ultimi sono naturalmente indotti essi stessi ad assumere verso di lui un atteggiamento reattivo" (Petter, 1982). E ciò senza rendersi conto che il giovane, col suo modo di pensare e di fare, mira giustamente al raggiungimento di una "condizione autonoma tipica di un sé adulto" (Nuvoli, 1995). Si tratta, in realtà, di una *crisi di originalità* di segno positivo il cui esito non può che consistere nella creazione di una *identità personale* nuova, che per sua intrinseca natura comporta la contrapposizione di valori, modalità di pensiero, di vita e di azione completamente diversi rispetto a quanto già vissuto e sperimentato in precedenza.

Lo *status psicologico* dell'adolescenza, pertanto, è caratterizzato dalla necessità di assumere una posizione personale di fronte alla cultura e alla vita, quindi da uno sforzo costante di ricerca e di conquista che gli adulti, a cominciare dagli insegnanti, non possono assolutamente ignorare, né frustrare, pena il rischio della strutturazione di un'immagine negativa di sé presso i giovani che sono chiamati a guidare e a formare. Oggi un positivo rapporto in questo senso è indispensabile:

"la maggior complessità della società moderna rispetto alla società del passato comporta per l'adolescente la necessità di scelte più numerose, e perciò anche la necessità di un maggior numero di esperienze e di processi (o tentativi) di adattamento" (Petter, 1982).

* Insegnante in assegnazione per esercitazioni didattiche - Università di Sassari.

La tendenza all'esplorazione e alla ricerca, tipica di quest'età, deve potersi esplicare in tutte le direzioni possibili, e deve consentire ai ragazzi di scoprire le caratteristiche e i significati delle culture e delle manifestazioni proprie degli uomini delle diverse epoche storiche, dal presente più immediato al passato più remoto, allo scopo di acquisire gli elementi che occorrono per l'effettuazione di scelte ponderate ed equilibrate in relazione al senso e alla struttura che ciascuno intende dare alla propria esistenza. Per questo motivo l'adolescenza è anche:

“l'età in cui si accentua l'interesse per i grandi problemi (i problemi cioè che sono in chiaro rapporto con certi importanti aspetti della vita degli uomini) ed il non tener conto in misura sufficiente di questo può essere una delle ragioni dello scarso successo che anche un insegnamento che prenda avvio ogni volta da un problema e ne affronti lo studio sperimentalmente può talvolta incontrare” (Petter, 1982, p.123).

In sostanza, non basta operare correttamente dal punto di vista metodologico e didattico, bisogna anche riuscire a *motivare* e a *coinvolgere psicologicamente* gli allievi tenendo nella dovuta considerazione le loro particolari e ineludibili esigenze, i bisogni che affondano le radici nel profondo del loro animo e che attendono comunque di essere soddisfatti. Impresa non facile, certamente, ma neanche tanto difficile, considerato che, nonostante le affermazioni ricorrenti di molti insegnanti, “non è vero, è impossibile, che esistano ragazzi assolutamente privi di interessi”, per cui il problema che si pone è quello di “come riuscire a prender spunto da qualunque tipo di interessi reali per ampliarne la portata culturale e farne così scaturire attività di sufficiente durata e valore perché ne consegua un effettivo apprendimento” (Bertolini, Cavallini, 1984).

Assumendo questa prospettiva la scuola non può concedere spazio alcuno ai modelli impositivi e trasmissivi, quelli per i quali gli insegnanti, appellandosi alle necessità derivanti dai programmi ufficiali e dagli obiettivi formativi che si è chiamati a raggiungere, si sentono per lo più autorizzati a trattare argomenti e contenuti senza preoccuparsi affatto di creare le condizioni che occorrono per suscitare validi interessi e promuovere la partecipazione convinta e attiva degli allievi alle iniziative che vengono intraprese. Atteggiamenti di questo tipo denotano l'assenza di consapevolezza che gli interessi comunque presenti nei ragazzi sono in qualche modo riconducibili alle tematiche proprie delle discipline di studio, ragion per cui il problema principale da risolvere preliminarmente è quello di creare un opportuno e giusto raccordo tra le componenti in questione, del tutto essenziale per il conseguimento di risultati di apprezzabile rilevanza in ordine alla formazione umana e culturale delle giovani generazioni. Va sottolineato, però, che le istanze poste dai programmi

scolastici in vigore impongono di andare oltre i limiti angusti entro cui si muove spesso l'attenzione degli allievi, tanto che

“il non limitarsi agli interessi che promanano direttamente dagli individui, il proporre di diversi, è utile e formativo; ma solo se gli interessi proposti, pur provenendo dall'esterno dell'esperienza spontanea di coloro ai quali sono diretti, sono però tali da potersi con una ragionevole facilità integrare in essa, attuarla e promuoverne ulteriori sviluppi” (Bertolini, Cavallini, 1984).

Per i motivi qui esposti il tema della *motivazione* dei ragazzi, giustamente collocato in un contesto ampio, organico e multidirezionale quale quello richiesto dalle esigenze specifiche dell'adolescenza e da quelle formative della scuola secondaria superiore, deve costituire il punto di partenza di qualsiasi iniziativa e azione didattica inerente le diverse discipline di studio. Ma anche riuscendo in questo proposito, come è auspicabile che avvenga, gli insegnanti si trovano spesso di fronte a studenti che, pur adeguatamente motivati, appaiono svogliati e abulici per la forte *risonanza psicologica* determinata dalla maturazione puberale, da forme più o meno palesi di ritardato o disarmonico sviluppo fisico, che talvolta l'adolescente amplifica in misura eccessiva e considera persino come definitive, dove “la preoccupazione e l'ansietà possono anche divenire un elemento durevole della percezione che egli ha di se stesso, e dare luogo ad uno stabile sentimento di inferiorità che permane anche nell'età adulta” (Petter, 1982). Ciò comporta per i docenti la necessità di penetrare la realtà psicologica dei singoli allievi, di osservarli e comprenderli a fondo, di intervenire con sagacia ed equilibrio per aiutarli a superare, quando non sia possibile evitarne l'insorgere, le situazioni di disagio in cui vengono a trovarsi con sempre maggiore frequenza. Un compito, questo, che ciascun insegnante è chiamato a svolgere con particolare disponibilità, sensibilità ed impegno, sforzandosi di acquisire le necessarie conoscenze e competenze professionali indispensabili per creare le condizioni affinché gli allievi, una volta motivati, possano applicarsi allo studio con serietà e profitto.

Un altro aspetto psicologico da prendere in considerazione in questa fase evolutiva è quello per il quale “lo sviluppo intellettuale porta l'adolescente (...) ad elaborare personalmente i dati sui quali fondare le proprie convinzioni”, nella consapevolezza che “la verità non è qualcosa che possa venirgli dall'esterno” (Canestrari, 1990). Ciò denota l'esistenza nel soggetto di una naturale e insopprimibile tendenza alla scoperta, alla conquista diretta e consapevole di qualsiasi conoscenza. Per logica e naturale conseguenza “la direzione fondamentale diventa quella della *ricerca*, l'unica percorribile quando (...) il procedimento conoscitivo

adottato sia quello della massima valorizzazione degli individui coinvolti nel processo stesso, sia come docenti sia come allievi...”, per cui, lungi dall’adottare il *modello trasmissivo* della scuola tradizionale, la didattica moderna “assegna il ruolo di produttori di cultura tanto ai docenti che ai discenti” (Bertolini, Cavallini, 1984). Quel che si richiede, in definitiva, è un radicale cambiamento d’impostazione che deve investire alle radici il modo di fare scuola, le strategie operative e metodologico-didattiche della media superiore del nostro tempo, che non può assolutamente prescindere dalla giusta considerazione delle caratteristiche psicologiche dell’adolescenza.

Qualsiasi progetto formativo che si rispetti, allora, non può prescindere dalle esigenze e dalle legittime istanze degli allievi, dalla necessità di dare risposte coerenti al loro bisogno di partecipazione, di ricerca e di scoperta personale delle matrici e dei significati più profondi e reconditi della realtà naturale, umana, sociale e culturale nella quale aspirano ad inserirsi e a svolgere un ruolo di protagonisti e di artefici delle trasformazioni e dei cambiamenti che la vita richiede in qualsiasi momento e circostanza. In quest’ottica la ricerca dev’essere intesa nell’accezione più completa e coerente del termine, non può ridursi a qualcosa di episodico e non deve riguardare “solo particolari momenti del lavoro scolastico e della formazione culturale”, ma deve immancabilmente diventare il motivo essenziale e animatore dell’intero processo formativo, da assumere “come principio costante dell’insegnamento-apprendimento (...) in tutte le sue componenti, a tutti i livelli e rispetto a tutti i tipi di fonti di informazione” (Bertolini, Cavallini, 1984).

Pertanto, la prospettiva della ricerca non può che coinvolgere allo stesso tempo allievi e insegnanti, che “non potranno mai arrivare in classe con delle verità definitive, tali (...) da fare a meno di qualunque tipo di contributo e in definitiva da imporsi automaticamente”, ben sapendo che in tal caso si avrebbe soltanto “una finzione della ricerca didattica, e un ritorno di fatto all’insegnamento cattedratico” (Bertolini, Cavallini, 1984). Al contrario bisogna creare un rapporto dialettico in cui i docenti s’impegnino a fondo per favorire le attività di ricerca-scoperta presso gli allievi, che per loro natura e vocazione tendono a contribuire “attivamente alla costruzione della conoscenza” (Selleri, Zani, 1994), rifuggendo sempre da qualsiasi atteggiamento dogmatico e favorendo l’emergere di situazioni problematiche a carattere positivo ricche di opportunità di stimolo e tali da incentivare costantemente lo scambio cognitivo e il confronto critico in funzione del conseguimento di apprezzabili traguardi sul piano della maturazione e della crescita intellettuale di tutti i partecipanti. All’insegnante, per logica conseguenza, compete il ruolo di colla-

boratore dei discenti, di promotore, di animatore e regolatore di iniziative mirate a favorire il loro bisogno di conquista delle conoscenze, quindi il desiderio di *creare cultura* invece di *fruirla* e *consumarla* in modo passivo e passivizzante. Così facendo “lo sviluppo dell’insegnamento-apprendimento come autentica ricerca condotta dagli insegnanti insieme agli allievi, oltre che rispondere alle ragioni didattiche di una costruzione personale dei concetti da parte di chi apprende e di una produzione culturale, soddisfa l’esigenza del confronto di diversi modi di vedere la realtà a livello generazionale e di appartenenza socio-culturale” (Bertolini, Cavallini, 1984).

È di un simile contesto scolastico che ha bisogno l’adolescente per sviluppare appieno il suo potenziale critico, per misurarsi a tutti i livelli con i propri pari e con i docenti, per disporre delle condizioni più idonee per l’effettuazione di scelte consapevoli e oculate in ordine ai modelli di vita e di personalità che si vogliono adottare. Cosa non semplice, questa, perché ci si trova spesso di fronte a situazioni di conflitto “in cui forze di valore approssimativamente uguale, ma dirette in senso opposto, agiscono simultaneamente sull’individuo” (Lewin, 1935), per cui l’adolescente ha bisogno dell’aiuto degli adulti, e soprattutto degli insegnanti, per volgere in senso positivo i conflitti che lo riguardano, per trarre costante e sicuro giovamento dallo sviluppo degli stessi.

A tal fine occorre un ambiente socio-culturale, e quindi scolastico, improntato ad “atteggiamenti che proteggano lo sviluppo adolescenziale (educazione al conflitto ed all’esame critico della realtà, ... al confronto critico fra generazioni, ecc.)” (Canestrari, 1990), là dove gli allievi, per la presenza in essi del *pensiero ipotetico-deduttivo*, sentono la necessità di utilizzare questa nuova abilità e, quindi, “anche il bisogno di vedersi *dimostrate* le cose, e non soltanto di vedersele *proposte*” (Petter, 1990). La scuola è chiamata a soddisfare queste esigenze dell’adolescenza, che comportano perciò l’abbandono dei modelli trasmissivi del passato e la ridefinizione del ruolo docente, con contestuale attribuzione agli insegnanti di una funzione di organizzazione di esperienze e di guida delle attività di ricerca-scoperta degli studenti. Le risposte ai problemi e agli interrogativi di questi ultimi, pertanto, non possono che derivare da un processo di graduale autoscoperta fondato sull’utilizzazione corretta delle modalità cognitive e di pensiero proprie dell’età, che necessitano di essere opportunamente attivate, guidate e rinforzate mediante il ricorso a procedimenti metodologici e didattici funzionali e adeguati allo scopo.

Un modello scolastico siffatto è del tutto adeguato per educare gli adolescenti allo studio critico della realtà e della cultura, per favorire la *comunicazione circolare* e il confronto tra generazioni e concezioni

diverse, per trarre giovamento dalle *dissonanze* e dai *conflitti cognitivi* che immancabilmente si verificano tra pari e con i docenti. È di questo che necessitano gli adolescenti per manifestare le loro potenzialità, per esprimerle nella maniera più completa e adeguata. Ad un simile bisogno, poi, si accompagna

“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” (Petter, 1990, p. 46).

Sono queste le ragioni psicologiche che richiedono la creazione di condizioni scolastiche fondate su rapporti paritari tra docenti e discenti, sull’amicizia, su costanti e costruttive forme di collaborazione e di scambio reciproco, le uniche capaci di portare al conseguimento di esiti formativi di sicura rilevanza, quelli senza i quali la funzione della scuola media superiore viene a perdere il suo significato più autentico e genuino. Inoltre, è indispensabile soddisfare l’esigenza degli adolescenti di prendere in esame argomenti e temi del mondo contemporaneo che rientrano fra i loro più vivi e pressanti interessi, e che hanno comunque attinenza con i contenuti delle varie discipline di studio. Spetta agli insegnanti far scoprire questa connessione e sfruttarla opportunamente sul piano metodologico e didattico per ottenere la partecipazione piena degli allievi alla vita scolastica e per dare le giuste risposte al loro desiderio di esplorazione e di comprensione del reale in tutte le sue componenti e manifestazioni riferite al presente, al passato e alle possibilità che si ritiene possano essere offerte dal futuro. È questo il modello di insegnante di cui ha bisogno l’adolescente, che esige anche “un rapporto personale che permetta di giustificare il proprio comportamento e di esporre e difendere le proprie opinioni” (Petter, 1982). Nel giovane, in pratica, è presente un’esigenza di reciprocità e di apertura al dialogo e al confronto che solo docenti realmente aperti e democratici possono soddisfare, senza sentirsi perciò esautorati e lesi nella loro autorità giuridica, morale e culturale, prerogativa, questa, da intendere soltanto come capacità di gestire le relazioni scolastiche, di dominare e guidare i processi formativi con intelligenza e competenza, proprio come richiesto dalle caratteristiche psicologiche e dalle reali aspettative dei discenti.

Troppo spesso, invece, contravvenendo a questa istanza, “la scuola lascia poco spazio alla partecipazione degli adolescenti (...) e l’insegnamento è per lo più di tipo autoritario”, con la conseguenza che “l’iniziativa personale, la capacità e la gioia di assumere responsabilità, di pensare

in modo autonomo, di crescere e rendersi responsabile della propria crescita, sono incompatibili con il sistema scolastico”, che “mantiene la subordinazione instaurando un rapporto di dominio-sottomissione tra adulti e giovani nell’insegnamento e nei rapporti interpersonali” (Lutte, 1987). Perciò il ragazzo, quando diviene oggetto di disinteresse, di incomprendimento e di richieste di conformismo, “quando non vede considerati i suoi problemi e le sue aspettative, si batte, spesso in modo energico ed ostinato, per essere riconosciuto e avvalorato, strutturando un’identità-contro che, insieme ad ansia e sofferenza, si manifesta attraverso condotte di diffidenza, di sfida, di opposizione, di ribellione” (Rossi, 1995). L’esito non può che consistere nell’emergere di pericolose forme di disagio portatrici di fenomeni di scarso profitto, di devianza, di mortalità scolastica.

Tutto questo si può evitare soltanto attraverso una corretta concezione del rapporto docente-discente, rinunciando a priori alla creazione di situazioni scolastiche fondate sull’autoritarismo e sostanzialmente prive di “un atteggiamento di ascolto da parte dell’insegnante” (Petter, 1982), quindi di apertura e di disponibilità a comprendere e a soddisfare i bisogni fondamentali degli allievi.

Nell’ottica del ripensamento della funzione docente, un altro errore da evitare è quello di fare ricorso all’ironia, “cosa che viene vissuta da un adolescente come particolarmente offensiva e svalutativa, perché là dove c’è un bisogno di essere trattati alla pari l’ironia sottolinea invece la disparità” (Petter, 1990, p. 47). Gli insegnanti, viceversa, debbono operare in modo tale che il discente acquisisca e sviluppi un’immagine positiva di sé, il senso dell’*auto-efficacia*, che “consiste nella convinzione del soggetto di possedere delle abilità richieste per un determinato e specifico compito” (Poláček, 1993). Esattamente quel che occorre per percepirsi e considerarsi normali, per partecipare con impegno e profitto alle iniziative che vengono intraprese in ambito scolastico, per sentirsi artefici del proprio processo di crescita, di affermazione, di graduale e consapevole inserimento nella società di appartenenza.

La percezione della propria *auto-efficacia* “si forma in un processo interattivo tra il soggetto e la situazione”, intendendo con ciò che “può essere quindi formata e potenziata per mezzo delle esperienze positive che l’esperto può predisporre a favore del soggetto” (Poláček, 1993). Detto esperto è da identificare anzitutto nell’insegnante, al quale si richiedono tra l’altro valide conoscenze di natura psicologica, quindi adeguate competenze sul piano organizzativo e metodologico-didattico. Non a caso viene investito del compito “di guidare il processo e mantenere la focalizzazione del lavoro rispetto agli obiettivi preposti”, cosa che

deve avvenire nel contesto di attività e di modelli scolastici fondati su “un’intensa collaborazione degli studenti nella ricerca, nell’elaborazione e nell’organizzazione delle conoscenze” (Talamo, 1996).

Di questa istanza bisogna farsi carico a cominciare dalla fase di preparazione della classe docente, che deve consistere “nell’insegnare *il come* oltre che nell’insegnare *il che cosa*” (Berger, Yule, Wigley, 1994), a testimonianza che è giunto il momento di riformare e orientare in questa direzione i corsi universitari di formazione iniziale degli insegnanti e di aggiornamento degli stessi in servizio.

Le caratteristiche psicologiche e le aspettative dell’adolescente pongono alla scuola e ai docenti altri e rilevanti problemi a carattere metodologico e didattico. Basti pensare che:

“l’acquisizione della capacità di sviluppare un ragionamento induttivo e di comprendere perciò il valore di un esperimento (sia come strumento di ricerca, sia come mezzo di dimostrazione) comporta anche uno spostamento notevole di interessi: *dal contenuto* di una certa conoscenza *al procedimento* mediante il quale essa è stata ottenuta (...) certe conoscenze vengono a presentare, in sé sole considerate, un interesse minore di quello che il giovane comincia a provare per i *procedimenti* che sono stati utilizzati per acquisire tali conoscenze” (Petter, 1982, p. 123).

Quindi, contenuti formativi e procedimenti di scoperta-acquisizione mediante i quali si è pervenuti agli stessi debbono costituire oggetto di contestuale, attenta e scrupolosa considerazione da parte dei docenti in fase di programmazione ed attuazione degli interventi formativi.

Questo atteggiamento psicologico degli adolescenti denota la presenza in essi di una spiccata sensibilità per la giustificazione critica delle conoscenze che interessano, quindi per la metodologia della ricerca vista nei suoi diversi contesti di applicazione e riferita pertanto a tutte le discipline di studio. Risulta evidente la propensione dell’allievo a utilizzare costantemente la metodologia in questione per soddisfare un preciso bisogno di chiarezza e di razionalità che lo caratterizza in tutti i momenti della sua esistenza, nei rapporti con gli adulti e con gli insegnanti, perciò anche nell’ambito della vita scolastica. Fra i tanti esempi che si possono citare al riguardo è assai emblematico quello della storia, dove

“*l’analisi delle diverse prove* che stanno alla base delle nostre conoscenze o convinzioni storiche, *il confronto fra i documenti di vario tipo* che ci possono dire qualche cosa intorno ad un’epoca o ad un evento (...) possono trovare proprio nell’interesse che si viene sviluppando a questa età per la genesi di una conoscenza e per la dimostrazione un importante punto d’appoggio” (Petter, 1982, p.125).

Ne deriva la totale e assoluta limitatezza del libro di testo, che offre per lo più verità già definite che affondano le radici nel modo, sempre opinabile, con cui l'autore ha interpretato le *fonti*, che non può certo soddisfare l'ineludibile esigenza di auto-scoperta propria degli adolescenti. Perciò occorre evitare l'assolutizzazione dei testi che la secondaria superiore, in ottemperanza a precise disposizioni di legge, è tenuta ad adottare, che vanno considerati invece come una delle tante componenti del processo formativo, per lasciare spazio al confronto tra pubblicazioni di autori diversi e alla verifica delle loro affermazioni attraverso l'analisi-valutazione critica delle fonti di riferimento, che gli allievi debbono quindi individuare, acquisire, analizzare e valutare nel pieno rispetto dei canoni più autentici della metodologia della ricerca.

Nella scansione delle fasi e dei tempi di attuazione dei relativi procedimenti operativi deve trovare opportuna e giusta collocazione la formulazione di ipotesi interpretative, da confermare o smentire attraverso l'acquisizione degli elementi all'uopo necessari, senza i quali è doveroso richiamare gli allievi all'opportunità di permanere in un naturale e giustificato ambito di problematicità, in attesa di risposte esaurienti che potranno derivare soltanto dalla scoperta di ulteriori documenti e prove di chiara attendibilità e di riconosciuto valore scientifico.

È utile e interessante, al riguardo, promuovere e incentivare nei discenti la ricerca-individuazione, sul piano logico-razionale e delle probabilità, di soluzioni diverse e più efficaci di quelle adottate dai protagonisti dei fatti e degli avvenimenti che vengono presi in considerazione, dal momento che

“un adolescente può (...) giungere a rappresentarsi con una certa vivacità le altre eventualità che pure *erano possibili*”, là dove “certe decisioni e certi eventi storici cruciali possono essere compresi molto più a fondo se ci si pone anche sul piano dei *se*, e si riesce ad entrare veramente nelle vesti dei protagonisti, a rivivere con loro le diverse alternative, o le diverse possibilità di sviluppo degli eventi...” (Petter, 1982, p. 126).

È quanto si richiede per favorire negli allievi lo sviluppo di forme di pensiero divergente e creativo di particolare rilevanza (Oliverio Ferraris, Oliverio, 1993), che assumono una valenza positiva nella prospettiva della formazione di personalità realmente mature e adeguate alle molteplici e complesse esigenze della realtà del nostro tempo.

Naturalmente, questo vale anche per le altre discipline, nella consapevolezza che il dogmatismo e l'insegnamento passivizzante non possono trovare posto in una scuola superiore rinnovata e fondata sul rispetto delle istanze metodologiche e didattiche che scaturiscono dal bisogno di

partecipazione attiva e creativa degli adolescenti al processo formativo che li riguarda e coinvolge.

Ma la partecipazione e l'impegno dello studente non debbono avvenire solo sul piano individuale, ben sapendo che qualsiasi soggetto, in tutti i momenti della sua esistenza, "è spinto a vivere in gruppo da una tendenza naturale, dalla necessità, dal desiderio di conformarsi e di rapportarsi agli altri, dall'esigenza di gratificazione psicologica" (Antonini, Pansera, 1986, p. 301). Questa tendenza attende di essere soddisfatta e sfruttata nel miglior modo possibile, traendone i dovuti vantaggi nella prospettiva della maturazione umana, sociale, cognitiva e intellettuale degli allievi, considerato che "l'entrare in rapporto con gli altri esseri umani costituisce per l'individuo un valore sempre positivo" (Antonini, Pansera, 1986).

Al riguardo, i risultati sperimentali conseguiti di recente da P. E. Tressoldi e M. Anzaldi (1996, p. 8) in ambito metodologico-didattico dimostrano che "l'apprendimento cooperativo non migliora solo la qualità delle relazioni interpersonali, ma anche l'autovalutazione di sé come studente e come individuo", che consente a ciascuno di "sentirsi in grado di portare un proprio personale contributo al lavoro collettivo". Ossia, i partecipanti traggono comunque vantaggio dalle attività collaborative sul piano socio-relazionale e dello sviluppo cognitivo-intellettuale.

Pertanto, data la necessità di fare ricorso alla ricerca di gruppo, si pone il problema di stabilire e giustificare preventivamente i criteri e i procedimenti da seguire in fase di attuazione delle relative strategie, quindi di definire con chiarezza il ruolo e la funzione da assegnare ai singoli discenti. Assai eloquente, nel merito, è la seguente affermazione di J. Piaget (1969, p. 349): "La scuola attiva presuppone una comunità di lavoro, con l'avvicendamento del lavoro individuale e del lavoro in gruppi, perché la vita collettiva si è rivelata indispensabile allo sviluppo della personalità, anche sotto i suoi aspetti più intellettuali". A seconda dei momenti della vita scolastica, cioè, l'allievo sente il bisogno di fare ricerca individualmente, di misurarsi con la realtà e di cercare da solo le soluzioni che occorrono per risolvere i problemi che lo riguardano, ma anche di unirsi, di collaborare con i propri pari e di operare insieme per il conseguimento di traguardi comuni.

Nell'adolescente la tendenza alla ricerca della collaborazione deriva anche dalla sensazione di *solitudine epistemologica* che accompagna l'emergere del pensiero astratto e che "costituisce uno stimolo per consolidare i rapporti, per cercare il confronto con le persone significative ed allargare la cerchia delle proprie conoscenze" (Reda, 1989). Ciò

si verifica non solo nei confronti degli adulti e degli insegnanti, ma anche e parimenti dei coetanei e dei tanti compagni con i quali si tende costantemente a stabilire delle relazioni, ad interagire, ad affrontare le problematiche esistenziali nel loro complesso, comprese quelle che emergono in ambito scolastico e che vengono ad assumere una risonanza particolare e decisiva per la strutturazione della personalità adulta.

Per i docenti, in tale contesto, si pone il problema e la necessità di elaborare e mettere in atto opportune strategie formative mirate a conciliare le due istanze in argomento, ossia quella del lavoro-ricerca individuale e quella della ricerca collaborativa e di gruppo. Non è pensabile, infatti, che si voglia ulteriormente rinviare la soluzione di questo problema, ragion per cui la scuola, che ha “per lo più ignorato la comunità dell’apprendimento” (Bruner, 1976), è chiamata a prendere finalmente coscienza dell’importanza della *costruzione collettiva della conoscenza* e dei vantaggi legati alla reciprocità e alla discussione, veicoli insostituibili dell’istruzione e dell’ampliamento progressivo del sapere (Bruner, 1976) perché “nell’azione collaborativa i singoli membri acquisiscono maggiore sicurezza dal punto di vista socio-emotivo e cognitivo” (Cappai, 1992).

La vita e la ricerca di gruppo fanno emergere una vasta e complessa gamma di fenomeni che comportano per i docenti l’esigenza di comprenderli e dominarli a fondo, sfruttando opportunamente quelli positivi e neutralizzando quelli negativi. Fra i primi rientra la *comunicazione circolare*, uno dei connotati fondamentali delle relazioni di gruppo, che consiste nell’interscambio continuo di messaggi, idee e punti di vista tra i soggetti partecipanti. E ciò non solo all’interno del singolo gruppo, ma anche nel rapporto tra più gruppi, in classe e per classi aperte, a livello orizzontale e verticale. L’esito non può che consistere nella creazione di un *campo psicologico* ricco di una enorme molteplicità di contenuti e caratterizzato da posizioni diverse in ordine al significato da attribuire agli stessi, nonché all’interpretazione da dare a fatti e fenomeni di vario genere e natura. Quanto basta perché gli studenti vengano a trovarsi costantemente di fronte a *dissonanze cognitive* che inducono ciascuno a confrontarsi con gli altri, a sforzarsi di dimostrare la validità delle proprie asserzioni, in un contesto relazionale improntato a *scontri dialettici* di grande significato e positività sotto il profilo intellettuale e cognitivo, soprattutto quando viene gestito e regolato con sagacia e accortezza dal corpo docente.

Forme di apprendimento di questo genere, proprio perché basate sulla cooperazione tra allievi e fra questi e gli insegnanti, sono tali da creare *situazioni aperte e dinamiche* in grado di determinare l’insorgere di *conflitti cognitivi* risolvibili nella conquista di livelli sempre più elevati

di conoscenza (Visalberghi, 1986). Ciò comporta il graduale superamento delle incongruenze che vengono rilevate, che per avere senso deve avvenire sotto forma di ricerca e autoscoperta da parte dei gruppi medesimi, anche se con il concorso e la collaborazione dei docenti. A tale scopo è necessario che all'interno dei singoli gruppi si creino le condizioni più adatte per consentire a ciascun membro di occupare una *posizione* adeguata alle proprie esigenze e possibilità, per svolgere un *ruolo* gratificante, per percepirsi e sentirsi *co-artefice* delle decisioni che vengono assunte e delle conquiste che vengono via via realizzate. Ciò esige che gli insegnanti si adoperino per evitare comunque il fenomeno del *gregarismo*, che può emergere per scelta personale e spontanea del singolo allievo o come conseguenza di atteggiamenti di dominio e di prevaricazione da parte di uno o più soggetti. Si sa per certo, e l'esperienza lo conferma in modo eloquente, che il *gregario* tende ad uniformarsi al punto di vista altrui, ad assumere atteggiamenti di timidezza, di insicurezza e persino di minorità dinanzi ai problemi e alle persone, con conseguente limitato sviluppo delle sue potenziali capacità (Cappai, 1992). Viceversa, i soggetti *non conformisti* dimostrano di possedere una maggiore efficienza intellettuale, più elevate capacità relazionali, marcata fiducia nelle proprie possibilità, spiccato desiderio di autoaffermazione (Crutchfield, 1955). Evitare l'insorgere di atteggiamenti conformistici, quindi, diventa l'imperativo categorico della scuola e degli insegnanti che in essa sono chiamati ad operare.

Normalmente si è portati a pensare che il conformismo nasca come pura e semplice conseguenza della presenza del *leader* all'interno del gruppo. Questa convinzione è contraddetta da quanto affermano, rifacendosi ad alcuni esperimenti condotti da K. Lewin e da alcuni suoi collaboratori, F. Antonini e M.T. Pansera (1986) relativamente agli esiti conseguiti con gruppi giovanili chiamati ad operare per hobby, ciascuno dei quali era regolato da un leader caratterizzato da uno dei seguenti *stili*: *democratico*, *autoritario* e *permissivo*. Giova sottolineare, nel merito, che, indipendentemente dai risultati ottenuti sul piano pratico, rivelatisi modesti solo nei gruppi con leaders permissivi, in quelli a guida democratica si è creato un proficuo rapporto di collaborazione fra tutti i partecipanti e un alto grado di coesione e di disponibilità reciproca, accompagnati dalla propensione all'impegno comune anche in assenza del capo. L'esatto contrario di quanto si è avuto modo di constatare nei gruppi regolati da leaders autoritari, dove le situazioni di costrizione, e perciò di conformismo, sfociavano sempre nel rifiuto di qualsiasi forma di collaborazione, nell'assunzione di comportamenti aggressivi, nel-

l'emergere di tendenze disgregatrici ogni qualvolta si registrava l'assenza del leader.

Perciò alla scuola superiore e agli insegnanti si richiede non tanto di mettere in atto atteggiamenti repressivi nei confronti degli allievi che aspirano a svolgere il ruolo di leaders, cosa che si risolverebbe nel blocco della naturale e legittima tendenza degli interessati all'autoaffermazione, quanto di creare le condizioni affinché ciascun gruppo possa essere guidato da un leader realmente democratico, sorretto in ciò dalla presenza vigile e attenta di docenti ugualmente democratici, capaci di garantire comunque la creazione dei necessari equilibri, quelli che servono per valorizzare il ruolo di ciascun membro, per armonizzare l'azione e i comportamenti di tutti, per conseguire risultati formativi positivi capaci altresì di ulteriori e sempre più significativi sviluppi.

Un siffatto contesto è realizzabile soltanto attraverso la creazione di *gruppi collaboranti* del tipo di quelli sperimentati con successo da Morton Deutsch (1949a, 1949b), caratterizzati da un alto grado di reciprocità tra partecipanti, quindi da una particolare disponibilità alla discussione e alla coordinazione degli sforzi, cui ha sempre fatto riscontro una grande varietà di idee e di contributi da parte dei singoli membri e un notevole slancio intuitivo e creativo in funzione del raggiungimento degli obiettivi comuni.

Sostenere che il modello di scuola media superiore come *centro di ricerca* fondato sulle dinamiche di gruppo sia di facile attuazione è certamente esagerato. Ma è parimenti innegabile, in virtù delle ragioni psicologiche fin qui esposte e dei successi conseguiti in ambito sperimentale dagli studiosi cui si è fatto riferimento, l'inderogabile necessità di farvi ricorso, di elaborare e sperimentare opportune strategie al riguardo, di perfezionarle strada facendo, fino all'individuazione di percorsi operativi di sicura affidabilità ed efficacia. Un disegno strategico di questo genere richiede l'attuazione corretta del criterio della collegialità e dell'interdisciplinarietà da parte dei docenti, quindi forme di collaborazione realmente adeguate allo scopo. Ma è certo che si tratta di una strategia comunque vincente, destinata ad incidere profondamente, e in senso innovativo, nel costume e nella prassi formativa della scuola secondaria superiore, fino a trasformarla in una istituzione moderna in grado di dare risposte efficaci e commisurate alle esigenze degli adolescenti della società contemporanea, che sembrano risentire maggiormente delle contraddizioni e degli squilibri della nostra epoca, che richiedono perciò soluzioni adeguate al bisogno di formazione che deriva dalla complessità e ineludibilità dei problemi che le nuove generazioni sono chiamate ad affrontare e a risolvere.

2. La ricerca

2.1 Introduzione

La presente ricerca è nata con l'intento di analizzare e comprendere la condizione e gli atteggiamenti degli allievi in relazione ai modelli organizzativi e metodologico-didattici adottati dalle scuole di riferimento, allo scopo di accertare, così facendo, in che misura i docenti che vi operano si sono adeguati, e che cosa eventualmente debbono fare per meglio rispondere alle esigenze di cambiamento che provengono da più direzioni, condensate dal Ministero della P. I. (1997) in un documento-proposta di riforma denominato *Progetto di riordino dei cicli scolastici*.

Nelle sue linee generali di rinnovamento del sistema formativo, anche per ciò che riguarda la scuola dell'adolescenza, il testo ministeriale non lascia spazio ad equivoci e prospetta la necessità di andare oltre il sistema tradizionale centrato sulla *trasmissione* delle conoscenze, per adottare invece un modello basato sull'acquisizione e sull'uso corretto di metodi e procedimenti operativi fondati su chiare basi scientifiche, perciò sullo sviluppo dell'intelligenza critica attraverso una costante azione di ricerca-scoperta e sulla correlazione-interdipendenza tra momento d'indagine e momento cognitivo-intellettuale. Alla scuola, pertanto, si chiede di rinunciare definitivamente alla pretesa di *consegnare saperi già definiti* e di mirare allo sviluppo presso gli allievi della capacità di autoapprendimento attivo e della disposizione ad affrontare e risolvere problemi in modo creativo sia a livello individuale che collaborativo.

Questa prospettiva, che rimette in discussione il ruolo di docenti e allievi, non può essere sottovalutata o, quel che è peggio, ignorata dalle scuole di secondo grado del nostro tempo, comprese le secondarie superiori della città di Sassari, ed esige uno sforzo innovativo mirato all'evitamento della stagnazione educativa e metodologico-didattica, da fondare sul rispetto delle esigenze psicologiche degli adolescenti, quindi sulla giusta considerazione-valorizzazione del bisogno di partecipazione proprio dell'età e di svolgimento di un ruolo di protagonisti e di artefici del loro processo di crescita e di maturazione.

Relativamente alle esigenze partecipative e metodologico-didattiche degli studenti della secondaria superiore di Sassari non si dispone di materiale bibliografico-sperimentale completo ed esauriente. Esistono tuttavia valide pubblicazioni che riguardano ambiti specifici di particolare interesse, quali: *Profilo teorico e didattico dell'interdisciplinarietà. La situazione in alcune Scuole Medie Inferiori e Superiori di Sassari* di G. Brianda e P. Testoni (1987); *Risposte al problema* di P. Testoni

nell'opera *La Riforma della Scuola Media Superiore. Evoluzione, soggetti, risposte* di G. Brianda, G. Pinna, P. Testoni (1992); *La Secondaria Superiore nella Provincia di Sassari* a cura di G. Nuvoli (1995).

Merita di essere ricordato anche il testo *Progetto Giovani '93. L'educazione alla salute nella scuola sarda* pubblicato dal Provveditorato agli Studi di Sassari e riguardante una serie di iniziative coordinate dal Prof. Giancarlo Arru. Fra le esigenze che vengono giustamente prospettate rientra anche quella dell'evitamento della trasmissione passiva dei contenuti e delle conoscenze, che comporta il rovesciamento-superamento del sistema scolastico tradizionale.

Altri dati di carattere generale sulle Medie Superiori di Sassari e Provincia sono presenti nei rapporti CENSIS, nelle analisi ISTAT e in quelle condotte dalla Regione Sardegna e da diversi enti locali. Non emerge, comunque, una caratterizzazione organica ed esauriente dei vari istituti, ragion per cui questo ambito rimane ancora tutto o quasi da scoprire e valutare nella sua vera specificità.

2.2 *Ipotesi e obiettivi*

Partendo dalla consapevolezza della complessità delle problematiche adolescenziali (Petter, 1990) e, conseguentemente, dalle supposte inevitabili difficoltà che, in generale, i docenti incontrano sul piano formativo, è stata formulata l'ipotesi secondo la quale, per certi versi, gli studenti di Sassari che frequentano in città la scuola media superiore si trovano ad operare in un contesto scolastico fondato su modelli metodologici e didattici non del tutto adeguati alle loro aspettative ed esigenze psicologiche, con conseguente scarso interesse per le lezioni e per la partecipazione attiva allo svolgimento delle stesse. Parallelamente si è ipotizzato che un fenomeno di questo genere, ove esistente, emerga in presenza di specifiche domande rivolte agli allievi mediante questionario, con la possibilità di utilizzare le relative risposte, interpretandole anche attraverso il confronto statistico, per comprendere la concezione e gli atteggiamenti degli insegnanti in ordine alla metodologia e alla didattica così come vengono realmente vissute nella quotidiana prassi scolastica.

Sulla base di questi presupposti, gli obiettivi specifici della presente ricerca sono quelli di:

- a) individuare la reale entità delle incongruenze che caratterizzano le strategie operative dei docenti delle scuole medie superiori più frequentate della città di Sassari in relazione alle modalità di coinvolgimento degli allievi nello svolgimento delle lezioni, alla metodologia e alla didattica della ricerca individuale e di gruppo;

- b) delineare e proporre in questo ambito, fondandoli sulle acquisizioni realizzate di recente sul piano sperimentale, modelli metodologici e didattici congruenti con le caratteristiche psicologiche degli adolescenti e con le istanze di rinnovamento mirate ad introdurre profonde e positive modifiche nell'attuale sistema formativo di secondo grado.

2.3 Metodologia

2.3.1 Il Campione

Il campione rappresentativo, costituito per estrazione stratificata non proporzionale, è stato individuato e scelto presso le classi terminali dei Licei, degli Istituti Magistrali, Professionali e Tecnici di Sassari assumendo come universo gli studenti residenti in città.

Si è proceduto nel seguente modo:

- a) estrazione, nel rispetto del principio della casualità, di una classe ogni dieci sezioni presenti nella sede;
- b) estrazione di tutti gli allievi delle classi prescelte presenti al momento della rilevazione;
- c) esclusione dei soggetti non residenti in città.

Il campione finale è risultato composto da 213 soggetti (11%) su un universo di 1928 studenti: Licei 60, Istituti Magistrali 41, Tecnici 60, Professionali 52.

La decisione di costituire il campione attingendo alle classi terminali è stata dettata dalla convinzione che la conoscenza dei modelli metodologici e didattici seguiti dai docenti potesse avvenire soltanto attraverso l'acquisizione dei pareri e dei giudizi degli studenti che, giunti a conclusione dell'intero corso di studi, erano certamente in grado di pronunciarsi nel merito con chiarezza ed attendibilità.

2.3.2 Gli strumenti

È stata proposta una forma ridotta del questionario psicopedagogico già utilizzato nella ricerca effettuata a cura di G. Nuvoli (1995) nell'ambito dell'*Osservatorio Provinciale Permanente* della Provincia di Sassari.

Le domande richiedevano per lo più una *risposta chiusa*; solo in alcuni casi l'ultima presentava il carattere di *risposta aperta* ed era mirata a consentire agli intervistati di precisare meglio il loro pensiero in ordine alle tematiche oggetto della ricerca.

2.3.3 Criteri di somministrazione

In ogni Istituto, una volta costituito il campione, gli allievi sono stati condotti e riuniti in un'aula di ampie dimensioni.

In via preliminare l'intervistatore ha fornito opportune spiegazioni sugli obiettivi che s'intendevano raggiungere, quindi sulla necessità di rispondere con serietà e coerenza alle domande proposte. Al riguardo è stato precisato che, data la rilevanza della ricerca, bisognava evitare di rispondere a caso o di riportare le risposte date da altri compagni.

Per rendere più chiaro questo concetto, l'intervistatore ha sottolineato che tutte le risposte sarebbero state considerate *giuste* in quanto espressione della libertà di pensiero e di giudizio degli autori. Conseguentemente è stata rimarcata la necessità di *fornire tutte le risposte* richieste perché *tutte e comunque rilevanti* nella prospettiva della correttezza scientifica dei procedimenti di ricerca e dell'attendibilità dei risultati finali della stessa. Sono state fornite anche precise indicazioni in ordine alle risposte per le quali si dovevano specificare le alternative e alla voce "Altro".

È stato precisato altresì che il tempo a disposizione per le risposte era di 15 minuti, con la possibilità di andare oltre se ciò si fosse reso necessario per rispondere alle domande con la chiarezza e la precisione richieste.

2.3.4 *Modalità di elaborazione*

Le risposte date da ciascun intervistato sono state tabulate inserendole in modo sequenziale in un foglio elettronico comprensivo di tutti i dati anagrafici. Il relativo file è stato inserito in un Data Base dal quale sono stati estratti i dati dei singoli campi secondo le variabili degli istituti considerati.

Le tabelle allegate riportano i dati e le percentuali distribuiti come totale generale e secondo la tipologia degli istituti.

Il totale di ciascuna colonna è stato calcolato sul numero delle risposte fornite ad ogni singola domanda e non sul totale del campione di riferimento. Perciò il numero dei soggetti intervistati può variare in funzione della somma delle risposte espresse.

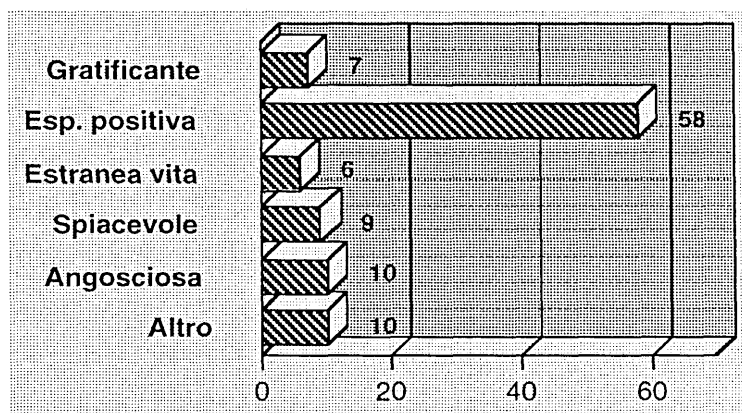
L'elaborazione statistica, relativamente al confronto tra i dati delle diverse scuole nelle varie opzioni alle singole domande, è stata effettuata mediante il ricorso al test del χ^2 (con correzione di Yates). In ciascuna tabella la significatività riscontrata viene riportata con il relativo valore di probabilità.

4. *Analisi dei dati*

I totali riportati nella Tab. 1 evidenziano con chiarezza il modo in cui gli studenti vivono l'esperienza scolastica. Il fatto che venga giudicata

positiva dal 58% di essi non può essere assunto come prova della validità e dell'efficacia del modello didattico adottato, dal momento che viene vissuta come gratificante soltanto dal 7% degli interessati. Se si considera, poi, che per il 6% si tratta di un'esperienza estranea alla vita di tutti i giorni, per il 9% qualcosa di inevitabile e che non piace, per il 10% addirittura una fonte di ansia e di angoscia, è da supporre che i docenti, nel complesso, non si pongano il problema o non siano in grado di interessare e coinvolgere gli studenti in modo attivo-partecipativo nelle iniziative che vengono intraprese e nello svolgimento delle lezioni.

Dom. 1 - "Vivi l'esperienza scolastica come:"

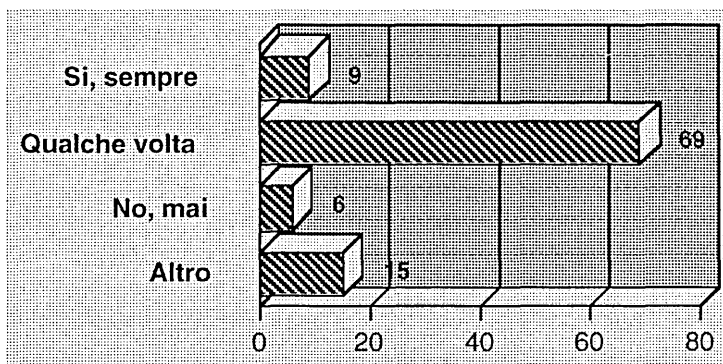


Il confronto statistico fra istituti dei dati presenti nella Tab. 1 non ha fatto emergere differenze significative. Prevale dappertutto l'orientamento, assai marcato, a giudicare frustrante l'esperienza scolastica, tanto che sono pochi gli allievi che tendono a considerarla gratificante: si oscilla fra il 2% dei Licei e il 10% degli Istituti Magistrali e Tecnici.

Un significato particolare rivestono i totali della Tab. 2, dalle cui risposte gli allievi che considerano i docenti capaci di interessarli sempre sono soltanto il 9%, per il 69% lo sanno fare solo qualche volta, per il 6% mai.

Il complessivo stato di disagio psicologico che traspare dai dati in esame non può non avere una qualche correlazione col mancato interessamento-coinvolgimento degli studenti nello svolgimento delle lezioni e delle attività che vengono espletate nei diversi momenti della vita scolastica.

Dom. 2 - "Ritieni che i tuoi insegnanti sappiano suscitare interesse verso la lezione?"



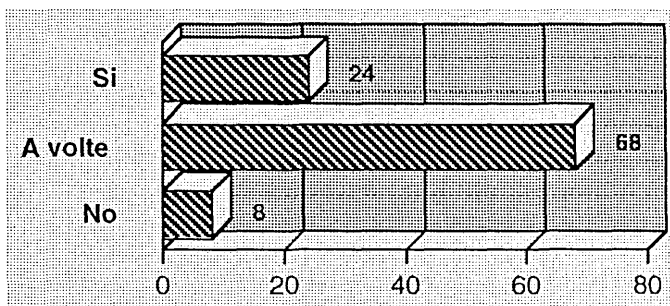
Il confronto statistico fra i dati dei diversi istituti presenta valori e probabilità non significativi. L'orientamento prevalente è quello di considerare gli insegnanti incapaci di interessare gli allievi. Lo attestano i dati relativi alle risposte "Si, sempre", che oscillano fra il 3% dei Licei e il 17% degli Istituti Professionali. Nei Licei, comunque, gli studenti mostrano più che altrove la propensione a ritenere i docenti in grado di interessarli solo qualche volta (75%), mentre negli altri istituti il dato si attesta fra il 65% e il 68%, molto vicino alla media generale del 69%. Negli Istituti Professionali, in controtendenza rispetto alle altre scuole, al valore più alto registrato dall'opzione "Si sempre" (17%) fa riscontro la percentuale più bassa di studenti che rispondono "Qualche volta" (65%).

Dai totali della Tab. 3 emerge la scarsa disponibilità degli insegnanti ad impegnare in modo partecipativo gli allievi nell'espletamento delle attività didattiche: solo il 24% degli studenti, infatti, ha risposto in modo affermativo, il 68% "A volte", l'8% "No".

Relativamente a questa domanda, il confronto fra le risposte ottenute nei diversi istituti ha fatto registrare differenze altamente significative ($P=0.0042$). Infatti, la partecipazione allo svolgimento delle lezioni è attestata dal 18% degli studenti dei Tecnici, valore assai vicino al 20% dei Licei e delle Magistrali, e dal 40% degli allievi degli Istituti Professionali. È probabile che la più elevata percentuale presente in questi ultimi dipenda dal fatto che i curricoli prevedono un numero elevato di ore da dedicare alle esercitazioni pratiche e di laboratorio. Resta da stabilire, comunque, se queste siano rispettose o meno del bisogno d'iniziativa e di collaborazione proprio degli allievi, al di fuori dei quali qualsiasi forma di attivismo viene a perdere il suo significato più profondo ed autentico.

La distribuzione dei dati relativi all'opzione "A volte", notevolmente differenziati fra istituti, appare ovunque complementare rispetto ai valori precedenti, tanto che la percentuale più bassa è presente nei Professionali (58%) e quella più alta nei Tecnici (77%) e negli Istituti Magistrali (76%). Lo stesso andamento riguarda le risposte degli studenti che dichiarano di non partecipare in modo attivo allo svolgimento delle lezioni: si passa dal 2% dei Professionali e al 17% dei Licei.

Dom. 3 - "Ti sembra di partecipare in modo attivo allo svolgimento delle lezioni?"

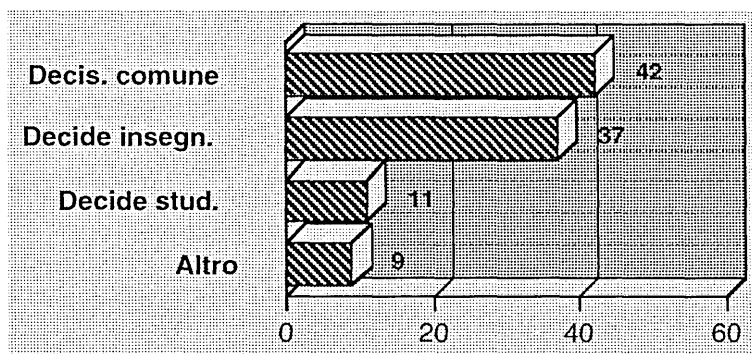


In pratica, i dati delle Tabelle 1, 2 e 3 sono strettamente correlati e non lasciano dubbi su certe incongruenze che caratterizzano il modello metodologico-didattico vigente nelle scuole secondarie superiori oggetto d'indagine in ordine all'interessamento e alle modalità di coinvolgimento degli allievi nell'espletamento delle attività formative.

Va precisato, al riguardo, che quanto sostenuto dagli studenti degli istituti qui menzionati trova riscontro nelle affermazioni dei docenti in servizio nel Distretto Scolastico n.1, al quale appartengono gli istituti superiori di Sassari, e nelle altre scuole della Provincia così come risulta dalla ricerca inerente l'*Osservatorio Scolastico Permanente* (Nuvoli, 1995). In realtà, se sono pochi gli insegnanti che dichiarano di non coinvolgere mai gli studenti nella progettazione delle attività didattiche, non sono molti quelli che affermano di coinvolgerli sempre, mentre i due terzi circa del totale sostengono di concordare con gli allievi le modalità di svolgimento delle attività didattiche solo in casi particolari. Queste affermazioni dimostrano che soltanto un numero limitato di docenti ha chiara consapevolezza delle naturali e legittime esigenze degli allievi, che consistono nell'intimo e costante bisogno di partecipazione diretta e interessata ai vari momenti della vita scolastica (Petter, 1990).

Dalle risposte relative alla Dom. n. 4, volta ad accertare il grado e le modalità di coinvolgimento degli studenti nello svolgimento delle lezioni e delle attività scolastiche, emerge che solo il 42% viene impegnato nell'assunzione collegiale delle decisioni che interessano la classe, evidenziando così come la maggior parte degli insegnanti, disattendendo il bisogno degli adolescenti di essere trattati alla pari (Petter, 1990), agisca in perfetta autonomia, e non in modo collaborativo, nella scelta dei modelli operativi e didattici. Fra l'altro, al 37% di allievi che sostengono che sono gli insegnanti a decidere autonomamente cosa fare, fa riscontro l'11% di studenti che affermano di essere lasciati liberi di agire come vogliono, il che denota l'esistenza di atteggiamenti di scarsa sensibilità presso un certo numero di docenti, che non si pongono il problema della necessità degli adolescenti di disporre di figure di riferimento capaci di stimolarli e di aiutarli nel difficile cammino della maturazione umana, sociale e intellettuale, che implica immancabilmente il confronto generazionale dei diversi modi d'intendere e di interpretare la realtà (Bertolini, Cavallini, 1984), e che perciò deve avvenire anche attraverso un rapporto costante, dialettico e costruttivo con i propri insegnanti.

Dom. n. 4: "Nella tua classe in genere come decidete le attività da fare?"

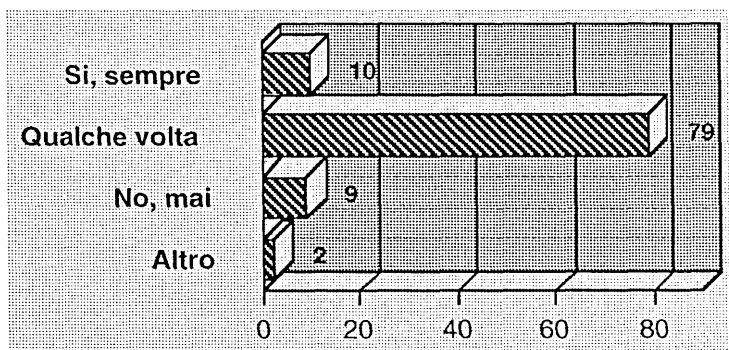


Il confronto dei dati dei diversi istituti ha fatto emergere la presenza di differenze altamente significative sul piano statistico ($P=0.0039$). Nei Professionali si ha il più elevato numero di studenti che affermano di decidere insieme agli insegnanti cosa fare (54%), a fronte della media generale del 42% e dei valori degli altri istituti che variano tra il 35% dei Tecnici e il 43% delle Magistrali. Nei Professionali, inoltre, si registra la percentuale più bassa di studenti (21%) che asseriscono che tutte le decisioni vengono assunte dai docenti. È probabile che il più elevato

coinvolgimento degli studenti di questi istituti nell'assunzione delle decisioni su ciò che si deve fare dipenda, oltre che dalla maggiore sensibilità degli insegnanti alle tematiche e alle istanze del mondo adolescenziale, anche dallo spazio riservato alle attività pratiche, che per natura comportano il ricorso a particolari forme di collaborazione tra docenti e allievi. Questo non si verifica, però, negli Istituti Tecnici, dove, nonostante i corsi prevedano molte ore di laboratorio, si ha la percentuale più alta di studenti (47%) che affermano che sono i docenti a decidere cosa si deve fare, dimostrando con ciò di non tenere nella dovuta considerazione né il bisogno di collaborazione degli allievi, né il fatto che queste attività, per risultare utili e produttive, debbono essere programmate e attuate in modo interattivo-partecipativo con il concorso di tutti i soggetti interessati.

I totali della Tab. n. 5, che aveva come scopo quello di accertare la presenza negli studenti della necessità di approfondire temi che vengono proposti durante la lezione, dimostrano che questa esigenza è avvertita sempre dal 10% di essi, qualche volta dal 79%, mai dal 9%.

Dom. n. 5 - "Senti l'esigenza di approfondire temi che ti vengono proposti durante la lezione?"



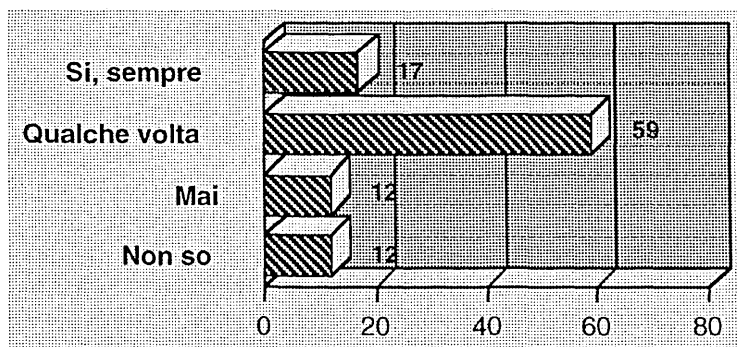
La limitata propensione della maggior parte dei ragazzi ad operare in questo senso sta a significare che molti docenti, per un verso o per l'altro, non riescono ad interessarli in misura adeguata. Si è in presenza di un fenomeno molto ampio e gravido di conseguenze negative, dal momento che, in assenza di opportune e profonde motivazioni, è impossibile ottenere dagli allievi forme d'impegno scolastico ed extrascolastico commisurate all'ampiezza degli obiettivi che la scuola è chiamata a perseguire.

Il confronto statistico dei dati della Tab. 5 distribuiti nei vari istituti ha evidenziato l'esistenza di un alto grado di significatività ($P=0.0063$). Per ciò che riguarda gli studenti che sostengono di avvertire il bisogno di approfondire temi proposti durante le lezioni, rispondono "Sì, sempre" il 2% dei Licei, contro il 24% degli Istituti Magistrali. In questi ultimi, viceversa, si ha la percentuale più bassa di allievi (63%) che sostengono di sentire "Qualche volta" l'esigenza di ampliare argomenti proposti nel corso delle lezioni, nel cui ambito il dato più elevato è quello dei Tecnici e dei Licei (86% in entrambi), dove peraltro è presente la stessa identità di vedute anche per quel che concerne gli studenti che non ne sentono la necessità (10% in ciascuno), che costituisce il valore più alto al confronto con gli altri istituti.

In linea generale l'esigenza di approfondimento delle tematiche che vengono sviluppate durante le lezioni è poco sentita ovunque e presenta un carattere di episodicità e frammentarietà, a conferma del fatto che non si riesce a interessare sempre e a fondo gli allievi, ragion per cui questi non sentono la necessità di andare oltre le conoscenze e i contenuti che vengono offerti dai docenti.

I totali riportati nella Tab. 6 attestano la scarsa disponibilità degli studenti a partecipare a gruppi di studio e di approfondimento in orari extrascolastici, tanto che solo il 17% si dichiara disponibile sempre, il 59% qualche volta, il 12% mai; un altro 12% risponde addirittura "Non so".

Dom. 6 - "Parteciperesti a gruppi di studio e di approfondimento in orari extrascolastici?"



Le percentuali in questione, diversamente da quelle che sono le esigenze tipiche della fase adolescenziale, stanno ad indicare l'esistenza in molti studenti di atteggiamenti contrari al bisogno di socialità, d'im-

pegno e di ricerca collaborativa con i propri pari, che comporta invece “un lavoro di questo tipo anche fuori dalla scuola” (Petter, 1990) e che evidentemente non viene sollecitato e incentivato dalla maggior parte degli insegnanti degli istituti superiori di Sassari presi in considerazione.

L'assenza di vocazione per la ricerca, che denota la preferenza da parte di numerosi docenti di strategie didattiche fondate per lo più sulla trasmissione delle conoscenze e sulla presentazione di contenuti-verità già definiti e dati da altri, è presente, in misura analoga, nel Distretto Scolastico di appartenenza delle scuole superiori di Sassari, quello n. 1, e persino nelle altre secondarie della Provincia (Nuvoli, 1995).

Il confronto fra istituti dei dati della Tab. 6 ha evidenziato la presenza di differenze assai significative dal punto di vista statistico ($P=0.0347$). Rispetto ad una disponibilità media del 17% degli studenti a partecipare a gruppi di studio e di approfondimento in orari extrascolastici, la quota minima appartiene ai Licei (7%), quella più elevata agli Istituti Magistrali (27%). Viceversa, questi dati sono compensati: nei Licei dall'alto numero di allievi che dichiarano di volervi partecipare solo qualche volta (62%) e negli Istituti Magistrali dal più basso numero di preferenze accordato alla stessa voce (44%). Il dato più elevato è quello degli Istituti Professionali (73%), dove si hanno però le percentuali più basse di studenti che rispondono “Mai” (4%) e “Non so” (6%). Nei Tecnici, diversamente da quanto avviene negli altri istituti, le percentuali relative alle varie opzioni si discostano di poco dalle medie generali.

Nel complesso, indipendentemente dalla diversa distribuzione delle percentuali e dalla divaricazione delle posizioni emersa nei vari istituti, i dati in esame confermano che viene attribuita dappertutto scarsa rilevanza a tutto ciò che rientra nell'ambito della ricerca individuale e di gruppo e della relativa metodologia.

5. *Discussione*

I dati oggetto di attenzione e di studio, nella loro globalità e specificità, denotano la presenza di rilevanti forme di disagio presso la maggior parte degli studenti sassaresi degli istituti di riferimento per la scarsa considerazione in cui sono tenute le istanze più vive e profonde dell'adolescenza, per lo più trascurate e frustrate dagli insegnanti. Ne è prova la bassa percentuale di allievi che ritiene i docenti capaci di suscitare “Sempre” l'interesse per le lezioni (Tab. 2), dove si passa dal valore minimo dei Licei (3%) a quello massimo dei Professionali, che è inferiore a un quinto del totale; a questi appartiene però la percentuale più bassa di allievi che

reputano gli insegnanti del tutto incapaci di interessarli (0%). Il fatto, poi, che un numero assai elevato di studenti di tutti gli istituti considerino i docenti capaci di suscitare solo “Qualche volta” l’interesse per la lezione, si va per l’appunto dal 65% dei Professionali al 75% dei Licei, attesta in modo eloquente la presenza di uno o di entrambi i fenomeni di seguito indicati: a) difficoltà a *motivare* i ragazzi; b) scarsa attenzione per il tema della *motivazione*, che dovrebbe costituire invece il punto di riferimento obbligato e la base fondamentale dell’intero processo formativo e delle attività didattiche. Inoltre, se si considera che solo i due quinti degli allievi degli Istituti Professionali, nonostante l’indirizzo pratico-operativo dei relativi corsi, dichiara di partecipare in modo attivo allo svolgimento delle lezioni (Tab. 3), e che nelle altre scuole questo dato si riduce alla metà, si può concludere che il più delle volte non vengono date risposte soddisfacenti alle esigenze di partecipazione paritaria e di coinvolgimento degli studenti nelle attività scolastiche, cui fa da contraltare lo svolgimento da parte loro di un ruolo subalterno, perciò psicologicamente negativo, nel quotidiano rapporto con i docenti.

A completare il quadro concorre la scarsa percentuale di allievi che sentono il bisogno di approfondire i temi che vengono proposti durante le lezioni (Tab. 5), dove i valori più bassi, vicini allo zero, riguardano i Licei e i Tecnici, i cui programmi di studio, proprio perché più vasti e impegnativi, richiedono costanza, tempi e attenzione più adeguati sia in orario scolastico che extrascolastico. E invece sono proprio questi istituti ad avere il numero più alto di studenti (86% ciascuno) che sostengono di sentire soltanto “Qualche volta” il bisogno di ampliare le proprie conoscenze sugli argomenti che vengono trattati a scuola, a conferma che il problema della *motivazione* non trova sufficiente considerazione o non viene correttamente risolto in fase di attuazione delle strategie educative e formative che vengono programmate.

La situazione complessiva è resa ancor più grave dal fatto che dappertutto, in antitesi con le aspettative dei ragazzi, viene riservato poco spazio alla ricerca di gruppo (Tab. 6), che, rispetto ai Tecnici e ai Professionali, si presenta più marginale nei Licei e negli Istituti Magistrali, dove, in virtù della caratterizzazione umanistica dei rispettivi curricula di studi, dovrebbe occupare invece archi temporali ben più consistenti. In questo modo viene perpetuato un sistema scolastico che, in base alle più recenti e accreditate acquisizioni della psicologia dell’adolescenza, merita di essere adeguato e integrato con modelli organizzativi e didattici più conformi alle necessità degli studenti, quindi più funzionali per il raggiungimento di traguardi formativi di più elevato spessore e significato dal punto di vista umano e intellettuale.

6. Conclusioni e proposte

I risultati emersi dalla presente ricerca dimostrano che, nell'ottica di una corretta ed equilibrata riforma della scuola secondaria superiore, non si può prescindere dal rispetto delle caratteristiche psicologiche dell'adolescente e dalle implicazioni metodologiche e didattiche che ne conseguono. Diversamente si corre il rischio di andare incontro ad incongruenze ben più gravi di quelle registrate in passato, a tutto danno delle nuove generazioni, che si troveranno a disporre di un sistema formativo incapace di prepararli a partecipare con profitto alla gestione dei problemi e dei cambiamenti che le trasformazioni portano immancabilmente con sé.

Questa prospettiva implica il ripensamento-adeguamento della professionalità docente, verso cui sono orientati gli sforzi che in questo momento stanno compiendo le Università italiane, nella fattispecie le Facoltà istituzionalmente preposte alla formazione degli insegnanti. E ciò in virtù della Legge di Riforma degli Ordinamenti Didattici Universitari n. 341 del 19 novembre 1990, che ha portato alla creazione dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione, ai quali farà seguito, in tempi brevi e a norma del Decreto del Presidente della Repubblica n. 470 del 31 luglio 1996, l'istituzione di Corsi biennali di specializzazione post lauream per la formazione di tutti i docenti della Scuola Secondaria.

L'obiettivo, ambizioso e realistico allo stesso tempo, è quello di fornire ai futuri insegnanti una preparazione culturale e professionale più ampia e completa di quella offerta in passato; e non solo sul piano contenutistico, ma anche e parimenti dal punto di vista psico-pedagogico, metodologico e didattico. A tal fine sono previste specifiche attività di laboratorio e di tirocinio che avranno carattere di obbligatorietà e che verranno espletate mediante la creazione di opportune forme di raccordo e di collaborazione tra le Università e le scuole che operano nel territorio.

Comunque, in attesa che questo progetto di riforma percorra per intero il suo iter, è indispensabile che chi di dovere e competenza crei le condizioni più idonee per consentire agli insegnanti in servizio di acquisire le conoscenze, le competenze e le abilità che occorrono per operare con profitto nell'ottica richiesta dal progetto di modifica-adeguamento del sistema formativo italiano. Altrimenti si corre il rischio di allungare i tempi di attuazione dello stesso, quindi di persistere nelle incongruenze e nei limiti fin qui evidenziati, che, come si è potuto notare, riguardano anche altri contesti scolastici, e non soltanto gli istituti-campione presso i quali si è operato nella città di Sassari.

TABELLE

Tab. 1 - Vivi l'esperienza scolastica come:

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Professionali	
a) Gratificante	15	7,01	1	1,69	4	9,76	6	10,00	4	7,41
b) Positiva	124	57,94	38	64,41	20	48,78	32	53,33	34	62,96
c) Estranea alla vita	13	6,07	6	10,17	3	7,32	3	5,00	1	1,85
d) Spiacevole	19	8,88	2	3,39	6	14,63	6	10,00	5	9,26
e) Fonte di angoscia	21	9,81	8	13,56	5	12,20	4	6,67	4	7,41
f) Altro	22	10,28	4	6,78	3	7,32	9	15,00	6	11,11
TOTALE	214	100,00	59	100,00	41	100,00	60	100,00	54	100,00
$\chi^2 = 16,523$		P= 0,348								

Tab. 2 - Pensi che i tuoi insegnanti sappiano suscitare interesse per la lezione?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Professionali	
a) Sì, sempre	20	9,39	2	3,33	4	9,76	5	8,33	9	17,31
b) Qualche volta	147	69,01	45	75,00	28	68,29	40	66,67	34	65,38
c) No, mai	13	6,10	3	5,00	2	4,88	8	13,33	0	0,00
d) Altro	33	15,49	10	16,67	7	17,07	7	11,67	9	17,31
TOTALE	213	100,00	60	100,00	41	100,00	60	100,00	52	100,00
$\chi^2 = 15,685$	$P=0,0738$									

Tab. 3 - Ti sembra di partecipare in modo attivo allo svolgimento delle lezioni?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Professionali	
a) SI	52	24,41	12	20,00	8	19,51	11	18,33	21	40,38
b) A volte	145	68,08	38	63,33	31	75,61	46	76,67	30	57,69
c) NO	16	7,51	10	16,67	2	4,88	3	5,00	1	1,92
TOTALE	213	100,00	60	100,00	41	100,00	60	100,00	52	100,00
$\chi^2 = 18,977$	$P=0,0042$									

Tab. 4 - In genere nella tua classe come decidete le attività da fare?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Professionali	
a) Decidete insieme	90	42,25	23	38,98	18	42,86	21	35,00	28	53,85
b) L'insegnante	79	37,09	25	42,37	15	35,71	28	46,67	11	21,15
c) Gli allievi	24	11,27	8	13,56	1	2,38	4	6,67	11	21,15
e) Altro	20	9,39	3	5,08	8	19,05	7	11,67	2	3,85
TOTALE	213	100,00	59	100,00	42	100,00	60	100,00	52	100,00
$\chi^2 = 24,29$	$P=0,0039$									

Tab. 5 - Vorresti approfondire i temi proposti durante la lezione?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Professionali	
a) Si, sempre	21	10,00	1	1,69	10	24,39	2	3,39	8	15,69
b) Qualche volta	166	79,05	51	86,44	26	63,41	51	86,44	38	74,51
c) No, mai	18	8,57	6	10,17	3	7,32	6	10,17	3	5,88
d) Altro	5	2,38	1	1,69	2	4,88	0	0,00	2	3,92
TOTALE	210	100,00	59	100,00	41	100,00	59	100,00	51	100,00
$\chi^2 = 22,964$	$P=0,0063$									

Tab. 6 - Parteciperesti a gruppi di studio-approfondimento in orari extrascolastici?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Professionali	
a) Sì, sempre	36	16,90	4	6,67	11	26,83	12	20,00	9	17,31
b) Qualche volta	125	58,69	37	61,67	18	43,90	32	53,33	38	73,08
c) Mai	26	12,21	8	13,33	7	17,07	9	15,00	2	3,85
d) Non so	26	12,21	11	18,33	5	12,20	7	11,67	3	5,77
TOTALE	213	100,00	60	100,00	41	100,00	60	100,00	52	100,00
$\chi^2 = 18,045$	$P=0,0347$									

Bibliografia

- Antonini F., Pansera M. T. (1986), *Psicologia*, Firenze, Sansoni.
- Assessorato alla P.I., *Ordinamento scolastico della Regione Sardegna*. Cagliari, s.d.
- Berger M., Yule W., Wigley V. (1994), L'interazione insegnante-allievo. *Psicologia e scuola*, XV, n. 70, pp. 35-42.
- Bertolini P., Cavallini G. (1984), *Metodologia e didattica*, Milano, Mondadori.
- Biasini O. (1976), *Scuola secondaria superiore: ipotesi di riforma*, Roma, La Voce.
- Brianda G., Pinna G., Testoni P. (1992), *La riforma della scuola secondaria superiore. Evoluzione, soggetti, risposte*, Sassari, TAS.
- Brianda G., Testoni P. (1987), *Profilo teorico didattico dell'interdisciplinarietà. La situazione in alcune Scuole Medie Inferiori e Superiori di Sassari*, Sassari, Dati e Grafica.
- Bruner J.S. (1976), *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando.
- Canestrari R. (1990), *Psicologia generale e dello sviluppo*, Bologna, Clueb.
- Canfield J., Wells H.C. (1994), Come migliorare il concetto di sé nell'allievo. *Età Evolutiva*, n. 70, pp. 52-58.
- Canfield J., Wells H.C. (1994), Come migliorare il concetto di sé nell'allievo. *Età Evolutiva*, n. 71, pp. 53-58.
- Cappai G.M. (1992), *Ricerca di gruppo e classi aperte. Aspetti psicologici, metodologici e didattici nella scuola contemporanea*, Cagliari, Datenna.
- CENSIS (1991), Regione Sardegna-Assessorato alla P.I., *Le strategie di sviluppo del sistema formativo in Sardegna. II Fase: Edilizia, trasporto e pendolarismo scolastico. Rapporto finale*, Roma, Centro Stampa Reg. Sarda.
- CENSIS (1993), *27° rapporto sulla situazione del paese*, Milano, Angeli.
- Centro di Ricerca e Documentazione 'Febbraio 1974', *Indagine propedeutica della programmazione nel distretto scolastico di Sassari*. Dattiloscritto, s.d.
- Commissione delle Comunità Europee, Orientamenti dell'azione comunitaria nel settore dell'istruzione e della formazione (1993), *Università Ricerca*, IV, 1.
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT (1994), *Imparare a studiare*, Trento, Centro Studi Erickson.

- Crutchfield R. S (1955), Conformity and character, *Amer. Psychologist*, X, pp.191-198. Citato in G.F. Minguzzi (1975), *Dinamica psicologica dei gruppi sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Deutsch M., The Effect of Cooperation and Competition upon Group (1949 a); An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition upon Group Process (1949 b), "*Human Relation*", II, pp. 129-152 e 199-231. Citato in G.F. Minguzzi (1975), *Dinamica Psicologica dei gruppi sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Francescato D., Putton A., Cudini S. (1993), *Star bene a scuola*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Josselyn I. M. (1983), *L'adolescenza*, Roma, Armando.
- Laeng M. (1984), *Lessico pedagogico*, Brescia, La Scuola.
- Lewin K. (1935), *A Dynamic Theory of Personality*, New York. McGraw Hill Book, Trad. it. *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Editrice Universitaria, 1968.
- Lutte G. (1987), *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna, Il Mulino.
- Minguzzi G.F. (1975), *Dinamica psicologica dei gruppi sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Ministero P. I. (1997), *Progetto di riordino dei cicli scolastici*, Roma, Tipografia dello Stato.
- Neri S. (1983), Se lo Stato non cura la sua scuola..., *L'Educatore*, XXX, n.13, p.3.
- Nuvoli G. (1985), *La psicologia nel servizio scolastico. Prevenzione e orientamento*. In F. Marini, G. Nuvoli (a cura di), *La Psicologia in Sardegna*, Sassari, DIESSE, pp. 197/203.
- Nuvoli G., Mameli G. (a cura di) (1987), *C'era una volta il Distretto. Programmazione per un intervento operativo nel Distretto di Castelsardo*. Sassari, DIESSE.
- Nuvoli G. (a cura di) (1990), *Psicologia e adolescenza*, Sassari, Delfino.
- Nuvoli G. (a cura di) (1995), Attaccamento e conoscenza. Fasi di sviluppo e organizzazioni cognitive. In *Quaderni del Psiclabb*, n. 1, Sassari, Università degli Studi, D.E.I.S.
- Nuvoli G. (a cura di) (1995), *La secondaria superiore nella provincia di Sassari*, Cagliari, Dattena.
- OCDE (1993), *Education at a glance*, Paris.
- Oliverio Ferraris A., Oliverio A. (1993), *Psicologia. I motivi del comportamento umano*, Bologna, Zanichelli.
- Petter G. (1990), L'adolescente nella scuola: problemi psicologici. In G. Nuvoli (a cura di), *Psicologia e adolescenza*, Sassari, Delfino.
- Petter G. (1982), *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, Firenze, La Nuova Italia.
- Piaget J. (1969), *Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero*, Firenze, La Nuova Italia.

- Poláček K. (1993), L'auto-efficacia: un costrutto utile nell'educazione. *Orientamenti Pedagogici*, XL, 236, n. 2, pp. 267-279.
- Provveditorato agli Studi di Sassari (1993), *Progetto Giovani '93. L'educazione alla salute nella scuola sarda*, Muros, Stampacolor.
- Reda M. A. (1989), *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Rossi B. (1995), Identità e progettualità per l'adolescenza di oggi. Riflessioni pedagogiche. *Pedagogia e Vita*, n. 3, pp. 64-78.
- Selleri P., Zani B. (1994), Insegnanti ed alunni: modelli di comunicazione nel contesto scolastico. *Ricerche di Psicologia*, XVIII, n. 1, pp. 235-246.
- Semeraro R. (1981), *I distretti scolastici tra decentramento territoriale e culture locali*. Giunta Regionale Veneto, Milano, Angeli.
- Talamo A. (1996), La cooperazione a scuola. Prospettive teoriche e pratiche didattiche. *Età Evolutiva*, n. 54, pp. 117-127
- Testoni P. (1992), Risposte al problema, in G. Brianda, G. Pinna, P. Testoni, *La riforma della scuola secondaria superiore. Evoluzione, soggetti, risposte*, Sassari, TAS.
- Tressoldi P.E., Anzaldi M. (1996), Collaborare fa bene. Vantaggi dell'apprendimento collaborativo in classe. *Psicologia e Scuola*, XVI, 79, pp.3-9.
- Visalberghi A. (1986), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori.
- Volpicelli L. (1978), *Lessico delle scienze dell'educazione*, Milano, Vallardi.

Percorsi di transizione
Una lettura sociologica della progettualità giovanile

MARIA FRANCESCA DETTORI *

1. Introduzione

All'interno di un ambito tematico come quello dei percorsi di transizione scuola-lavoro e/o scuola-università, assume particolare rilevanza l'analisi degli avvenimenti che hanno preceduto questa fase di vita giovanile e delle variabili che attraverso processi cumulativi, di intreccio e di interrelazione, contribuiscono a delineare e a condizionare i percorsi di scelta. Sono infatti le situazioni specifiche individuali come la disponibilità di risorse e vincoli differenziati (culturali, economici, familiari, di genere, territoriali), la compresenza di fattori strutturali dell'economia, del sistema occupazionale e dell'offerta formativa che incidono notevolmente sulle capacità dei giovani a gestire la fase di *uscita dalla scuola superiore*. La complessità del percorso e l'incertezza delle opportunità disponibili attribuiscono al fenomeno della *transizione* carattere di *processualità*; la stessa condizione di giovane consente strategie progettuali reversibili, evolutive, provvisorie e plurime ma il prolungarsi di una situazione di precarietà e di instabilità genera aspettative, motivazioni e atteggiamenti che influiscono sugli obiettivi, le attese e i rischi del percorso e sul processo di formazione dell'identità.

La peculiarità del lavoro di ricerca, apparentemente *riduzionista* perché mirato all'analisi di una categoria specifica di soggetti inseriti all'interno del luogo/tempo scuola, scaturisce dalla considerazione che soprattutto nel meridione ed in Sardegna, una parte sempre più considerevole di ragazzi sperimenta la frequenza della scuola superiore, istituzione collettivamente riconosciuta come rappresentativa dell'universo giovanile. Infatti la mancata prosecuzione degli studi post-obbligatori costituisce un fenomeno di transizione anticipata al lavoro (in base al momento in cui è avvenuta l'uscita dal sistema scolastico) con colloca-

* Docente di Sociologia della famiglia - Università di Sassari.

zione di lunga durata anche in condizione di non-lavoro. La nostra ipotesi di ricerca muove dalla possibilità di ritrovare, all'interno della complessità delle situazioni empiriche, tutta una serie di atteggiamenti e di simbologie di riferimento giovanili che costituiscono il *minimo comune denominatore* di una condizione multifattoriale e di modelli interpretativi di una identità poliedrica. Infatti non si vuole racchiudere entro l'angolo visuale della condizione studentesca, spesso confusa ed identificata con la condizione giovanile, una realtà così ricca e frammentata, ma si vuole sottolineare che esistono *differenti modi di essere adolescenti*, sia rispetto alle mete *potenzialmente* raggiungibili, sia agli *effetti* prodotti dalle strategie decisionali più strettamente legate alla formazione dell'identità.

Il processo di transizione rappresenta comunque un momento critico della vita, l'iter scuola-lavoro significa per il giovane il passaggio ad una nuova posizione e ad un nuovo ambiente sociale che richiede l'assunzione di responsabilità e di ruoli stabili, tipici dell'età adulta; un itinerario che, soprattutto nel nostro contesto territoriale, può anche risultare carico di difficoltà e di tempi di attesa lunghi ed incerti. La scelta a proseguire gli studi con l'università consente al contrario di *allungare nel tempo* l'iter formativo, di disporre di un percorso di vita più lungo per la progettazione e permette una maggiore flessibilità dei ruoli, anche per la permanenza all'interno della famiglia d'origine (Scabini, Donati 1988). Spesso i confini tra i due percorsi non sono così netti ma anzi tendono a combinarsi con forme ampie di partecipazione e di adattamento, si sperimentano infatti nella realtà quotidiana transizioni temporanee, precarie, reversibili, non appiattite in un ipotetico continuum scuola-lavoro.

2. *Giovani e mutamento*

Se si osserva la letteratura giovanile appare subito evidente che la scuola di massa, nel determinare il prolungamento della formazione, ha prodotto mutamenti nelle condizioni di vita dei giovani e nelle loro aspettative (tempo libero, consumo, culture del lavoro, stili di vita, ecc.) e ha favorito la tematizzazione dell'adolescenza come condizione transitoria, come fase di vita. Quale *prodotto storico* della complessità sociale diventa interessante, per l'osservazione sociologica ma anche per le altre scienze umane, *contestualizzare* ed osservare la problematicità della condizione giovanile all'interno dei percorsi scolastici, assunti come passaggi scontati e/o corsie preferenziali di un universo di fatto diversificato in aggregati specifici: studenti, lavoratori e disoccupati, distribuiti nelle diverse realtà: urbane, non urbane, meridionali, settentrionali ecc.

La scoperta della condizione giovanile coincide con quella fase di massima *visibilità* politica, culturale e valoriale che ne ha amplificato la rilevanza sociale proprio perché *potenzialmente soggetti di azione collettiva antagonista* (Melucci, 1982). L'affermarsi dei giovani come *classe pericolosa* ha modificava gli equilibri esistenti e ha comportato anche la ricerca di categorie analitiche tendenti alla comprensione/spiegazione del mutamento, di una nuova *condizione* che non ancora adulta, oscillava tra stabilità/instabilità, autonomia/dipendenza, integrazione/esclusione.

Disincanto, pragmatismo, dipendenza, marginalità, interesse per il quotidiano sono le categorie che in concomitanza con la crisi delle teorie scientifiche totalizzanti, si utilizzano più frequentemente nelle analisi sull'universo giovanile; cresce l'attenzione per i rapporti micro e per il senso soggettivo dell'azione mentre prevale la crisi delle appartenenze, anche istituzionali, a favore di una pluricollocazione degli attori sociali come effetto dell'adattamento alla differenziazione sociale e simbolica. L'interesse conoscitivo si sposta così ai comportamenti e alle scelte dei giovani, alle dimensioni creative e di impegno (musica, ecologia, pacifismo, solidarietà), a problematiche formative ed occupative, a dinamiche che alimentano e definiscono il senso dell'identità e soprattutto della sua crisi.

I giovani sembrano sfumare da una posizione di forte protagonismo verso modalità indistinte di soggettivismo o di condizioni di marginalità e devianza (identità negata) che appiattiscono ogni consistenza identitaria. La caduta di valori simbolici *forti* di riferimento e la pluralizzazione delle sfere di vita, hanno infatti progressivamente eroso le potenzialità di una cultura giovanile, difficilmente ricomponibile come categoria omogenea (l'età è un elemento di *uguaglianza* ma non di *uniformità e coesione*) e contribuito a delineare un quadro che confina il giovane più nella condizione di *destinatario* che di *protagonista* del mutamento (l'omologazione consumistica non costituisce una identità collettiva).

Il disincanto affettivo e la relativizzazione dei riferimenti istituzionali spinge i giovani a selezionare i campi d'azione e i punti di coinvolgimento sostanziali, sempre più slegati dalla struttura sociale ma proiettati verso forme di comunicazione intersoggettiva (Piazzi, Cipolla, 1985). La complessità ed eterogeneità della società contemporanea ha prodotto una moltiplicazione di codici simbolici, di orizzonti valoriali e modelli culturali che richiedono la costruzione di una *identità composita*, non totalizzante, che permetta di *vivere in più luoghi e in più dimensioni* senza forti identificazioni. Ciò che diviene rilevante è l'abilità dell'attore sociale a gestire i sistemi (*pluricollocazione*) senza luoghi privilegiati di appartenenza e senza riserve esclusive; nella ricerca di una relativa

autonomia dal sociale, perdono infatti centralità le tradizionali agenzie integrative-socializzative come la scuola e la famiglia, a favore di ambiti informali (Parsons, 1962; 1983).

L'identità non è *in sé* solo un derivato della struttura psichica ma è anche una costruzione sociale. La risposta che perviene al soggetto dall'ambiente sociale è connessa a specifiche articolazioni di mete ed aspettative, dentro un quadro di risorse e di vincoli che ne alimentano e definiscono il senso e ne gestiscono le condizioni, le modalità e i fini. Pensiamo, per quanto riguarda il nostro contesto territoriale, non solo a variabili culturali ed economiche, quanto a variabili spaziali come contesto urbano e non urbano, centro e periferia, dimensione comunitaria-tradizionale.

3. *Adolescenza e identità. Un momento di sperimentazione*

I primi studi sull'adolescenza si riferiscono a società semplici, dove la divisione del lavoro non era molto diversificata ed esisteva una norma comportamentale fortemente gerarchizzata, ma socialmente condivisa ed approvata. Si delineava una immagine dell'adolescenza molto naturale e *a-problematica*, momento di transizione fra infanzia ed età adulta senza fratture o contraddizioni. In una società industriale complessa, caratterizzata non da universi simbolici di riferimento contestualmente omogenei ma da un alto grado di divisione del lavoro, con una pluralizzazione di sfere di vita e di ruoli fortemente differenziati, l'adolescenza è una stagione della vita piena di tensioni e conflitti, fortemente condizionata da fattori socio-culturali, territoriali, di appartenenza familiare, di stratificazione sociale. L'adolescenza non rappresenta un momento di sperimentazione di atteggiamenti e comportamenti *comuni*, quanto percorsi eterogenei di *stili di vita*, mediati sia dal contesto di riferimento che da una certa connessione di generazione (Hollingshead, 1949).¹

Gli studi sociologici sull'identità e sull'adolescenza risalgono quasi esclusivamente al filone legato alle problematiche giovanili e risentono della metodologia sperimentale applicata all'interno della teoria struttural-funzionalista che tende a spiegare il comportamento secondo un certo

⁽¹⁾ Si deve a Hollingshead l'introduzione della *classe sociale* come variabile esplicativa del comportamento adolescenziale nelle società industriali. Le condizioni psico-organiche costituirebbero le *tendenze*, gli *impulsi* e le *tensioni*, mentre il *tipo* di comportamento dipenderebbe dalla posizione che il soggetto occupa nella struttura sociale (Hollingshead, 1949).

paradigma *deterministico*, individuandolo come percorso di *integrazione*, quando si esprime un orientamento positivo nei confronti delle istituzioni sociali, scuola, famiglia, lavoro ecc.; come percorso *conflittuale* quando prevalgono atteggiamenti critici, di ribellione, fenomeni di marginalità e devianza.

Per Parsons (1972) l'adolescenza, con le sue potenzialità e le sue tensioni, appare una fase transitoria, imperfetta, in divenire verso lo status adulto; il giovane sperimenta norme e valori e apprende ruoli funzionali ad un processo di socializzazione integrato attraverso la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari. Come fase regolamentata dello sviluppo, l'adolescenza diventa così *parte* di quel processo di riproduzione sociale richiesto dal contesto di riferimento e l'identità, intesa come struttura di codici, stabile e coerente, appare come un *quadro di riferimento rigido* verso cui guidare concretamente l'agire sociale. In particolare Parsons riconosce all'identità (come il sottosistema più stabile della personalità) quella funzione di *latenza* che Freud non avrebbe sufficientemente elaborato e che permetterebbe quel flusso continuo tra personalità e universo culturale dei valori, delle ideologie e dei simboli socialmente dominanti. L'identità intesa come *ambiente interno* del sistema di personalità si forma nelle diverse fasi del processo di socializzazione e svolge la funzione specifica di gestire la complessità. C'è un momento che Parsons chiama di *identità matura* in cui tale processo di formazione può considerarsi concluso; la fase dell'adolescenza, rientrando così nella normale dinamica generazionale, appare nella sua *relatività* storica e *culturale* come svuotata di significato, soprattutto per quanto riguarda gli elementi soggettivi, potenzialmente innovativi (Parsons, 1962; 1983).

Nella prospettiva *conflittuale* il processo di costruzione dell'identità assume il significato di *interpretazione* conoscitiva del mutamento, si estende agli aspetti *critici* della condizione giovanile, rappresentati dal rischio di marginalità e devianza, e all'influenza di alcune modalità comportamentali che contribuiscono a ridefinire l'identità del giovane in una società industriale e post-industriale. A partire dal contesto statunitense si riconosce ai giovani il carattere di *categoria innovativa*, lasciando in penombra la dimensione temporale e transitoria, comunque insita nella condizione giovanile. Gli studi di Eisenstadt (1971) costituiscono un punto di riferimento per le analisi delle problematiche giovanili e dei comportamenti devianti; se Merton (1971) rintraccia le radici culturali e sociali dei percorsi di marginalità, ricorrendo alla categoria dell'*anomia* e ai concetti di *adattamento* e di *sub-cultura*, Riesman (1956) pubblica uno studio sui giovani americani e sottolinea l'aspetto di *apatia* dovuto

al perfetto adattamento ai meccanismi integrativi richiesti dalla società industriale.²

Sull'importanza socializzante del gruppo dei pari si innestano i discorsi sulla sub-cultura giovanile, capace di produrre cultura e di elaborare sistemi di significato autonomi; la devianza non appare più come espressione patologica del singolo individuo ma come *prodotto* del sistema sociale; per Cohen (1963) che considera il concetto di *sotto cultura* come risultato della struttura di classe della società americana, la *gang* delinquente rappresenta la *polarità negativa* del soggetto ben integrato; critica infatti la categoria mertoniana dell'anomia in quanto non risponderebbe alle caratteristiche della sub-cultura giovanile ma semmai rappresenterebbe l'antitesi dei valori della classe media.

Se all'interno delle teorie struttural-funzionaliste, consensuali o conflittuali, non si può parlare di identità se non *intrecciata* all'organizzazione complessiva della personalità individuale, nel filone interazionista e fenomenologico, identità e personalità si distinguono nettamente. Poiché l'identità può infatti svilupparsi autonomamente attraverso processi dinamici di interazione sociale, l'interesse degli studiosi si focalizza sull'analisi dei processi attraverso cui l'identità si *forma e si trasforma*, piuttosto che sulle sue caratteristiche strutturali e i suoi meccanismi di funzionamento. L'approccio interazionista appare più interessato agli *aspetti soggettivi* dell'identità, alla *dimensione cognitiva* del processo e alla *dimensione temporale*: se Goffmann (1969) ne sottolinea il carattere di *negoiazione*, Turner (1983) ne esalta l'aspetto *esplorativo*; mentre l'approccio fenomenologico (Berger, Luckmann 1966) pone più l'accento sulla *vita quotidiana* e sul processo di *soggettivazione* della *realtà oggettiva*. Seguendo le tracce della riflessione teorica sull'identità, quel che si ripropone nelle varie concettualizzazioni, è il dibattito mai risolto, su ciò che è innato e ciò che è acquisito nel comportamento umano e sugli aspetti relazionali e sociali del processo di sviluppo dell'identità. Non essendo più la *continuità* il punto di riferimento ma il *mutamento*, il soggetto immerso nella modernità si riconosce e si identifica in più ruoli e più rapporti; per affermare una identità autonoma deve percepirsi,

⁽²⁾ Eisenstadt (1971) sostiene che la famiglia non può più garantire, proprio per il suo orientamento particolaristico ed espressivo, il processo di socializzazione alla molteplicità dei ruoli sociali e sottolinea così l'importanza che assume sempre di più il gruppo dei coetanei per un forte orientamento di tipo universalistico e strumentale. Egli elabora così uno schema esplicativo dei comportamenti devianti di molti gruppi di adolescenti a seconda della maggiore o minore coesione interna al gruppo. Un contributo all'interpretazione dei comportamenti dissociali e ai differenti modi di adattamento individuale si trova in Merton (1971).

paradossalmente, simile e diverso dagli altri. Differenziazione, pluralizzazione, ampliamento delle possibilità, complessità sono le categorie che definiscono, nei limiti e nelle potenzialità, il quadro di riferimento del problema *moderno* dell'identità (Sciolla, 1983).

4. *Mobilità culturale e mobilità sociale*

Una riflessione sugli eventi e sui fattori che incidono nei processi di transizione scuola-lavoro dei giovani, si accompagna ai rilevanti mutamenti legati alla gestione dello sviluppo nella società complessa e alle diverse dimensioni e caratteristiche del modello (pensiamo agli effetti prodotti nella dinamica occupativa dallo sviluppo *duale* dell'economia italiana). Infatti le specifiche dinamiche di mobilità sociale sono collegate alla configurazione dei condizionamenti esercitati dall'intreccio di vincoli e risorse che definiscono la collocazione sociale dei soggetti e delle loro famiglie. Se la mobilità intergenerazionale (sociale e culturale) degli italiani, negli ultimi 50 anni, è stata notevole, risulta attualmente più contenuta la mobilità *intragenerazionale* giovanile (con un tasso di immobilismo maggiore nelle regioni meridionali e insulari) per la cristallizzazione di disuguaglianze di mobilità tra le classi e delle chances di fronte all'istruzione (ancora fortemente ancorate all'origine familiare) che incidono direttamente, a parità di condizione sociale, sul destino occupativo.

Una condizione di marginalità si configura sempre più come una posizione durevole, sia perché permangono ancora gli effetti di differenziazione di variabili ascrittive, sia per i meccanismi di protezione messi in atto dalle classi superiori che bloccano i flussi di mobilità dalle posizioni subalterne (Schizzerotto, 1988; Palumbo, 1993; Barbagli, 1995). I meccanismi selettivi si articolano intorno ad una realtà *composita*, multidimensionale, prodotta dall'intreccio di una pluralità di mete e di mezzi, di fattori sociali e culturali, di risorse e/o limiti endogeni di sviluppo e di dimensione istituzionale. L'ipotesi meritocratica del ruolo dell'istruzione come risorsa di mobilità sociale ed occupativa si scontra con una situazione empirica che vede prevalere le posizioni ascrittive sulle capacità individuali, *regolamentando* così sia le opportunità d'accesso al sistema d'istruzione, sia gli esiti formativi.

Il problema delle uguaglianze delle opportunità educative è strettamente correlato alle disuguaglianze sociali (che non sono state eliminate dai processi di modernizzazione, secondo l'ipotesi funzionalista e tecnofunzionalista) e alla funzione selettiva del sistema d'istruzione. Nei

momenti di maggiore fabbisogno di capacità produttiva è infatti aumentata l'utenza scolarizzata, secondo il *principio di corrispondenza* (Bowles, Gintis, 1979), con effetti anche di emancipazione della forza lavoro; mentre, in condizioni di surplus di titoli di studio spendibili sul mercato, si assiste ad un decadimento della funzione *manifesta* della scuola, di tipo strumentale, e al prevalere della funzione *latente* di riproduzione culturale e sociale (Boudon, 1981; Bourdieu, Passeron, 1972).

Dal funzionalismo *positivo* di Durkheim che attraverso la dimensione *intellettuale e morale* della scienza educativa, voleva formare l'essere sociale del nuovo equilibrio tra complessità sociale e autonomia individuale (Durkheim, 1971b), alle analisi critiche dei neo-marxisti (Althusser, 1978; Bourdieu, Passeron, 1972), i principali apporti teorici, in una logica prevalentemente di sistema, hanno fornito modelli di lettura e di interpretazione del rapporto educazione-società secondo uno schema duale. Da una parte le teorie *integrazioniste* che enfatizzando il tema dell'ordine e dell'equilibrio, offrono una immagine *ottimistica* della scuola esaltandone il ruolo *legittimante* e prospettandone la funzione di *egualizzazione* e promozione della mobilità sociale. Dall'altra le teorizzazioni *conflittuali* che, muovendo da un discorso critico alla scuola del capitale, ne sottolineano la posizione di subordinazione e di dipendenza dalla struttura di potere e dai rapporti di produzione e la funzione di *conservazione* e di *riproduzione*, da una generazione all'altra, dell'ordine esistente. Un lungo lavoro di ricerca si sviluppa intorno alla scuola e al CSE del sociologo francese Bourdieu, si studiano le disuguaglianze tra giovani delle diverse classi sociali, generalmente considerate come *differenze naturali* e si sottolinea la *missione nascosta* dei sistemi d'istruzione che perpetuano i privilegi di classe quando convertono il capitale culturale in capitale sociale ed economico; una visione complessivamente negativa della scuola che si articola tra riproduzione sociale e riproduzione culturale, tra forme economiche di dominio e forme simboliche.³

L'intreccio tra istruzione e sviluppo economico si rafforza con la progressiva tecnologizzazione della società che ripropone il tema della funzione di socializzazione lavorativa del sistema scolastico e pone l'accento sui processi di selezione scolastica su basi meritocratiche e non

⁽³⁾ Contro il mito americano dell'uguaglianza di istruzione e degli effetti di questa sulle opportunità economiche, si muove la ricerca di Bowles e Gintis che convalida la tesi della preminenza degli elementi ascrittivi ai fini del successo scolastico ed economico (Bowles, Gintis, 1980); anche il rapporto Coleman sul sistema scolastico americano dimostrò che la riuscita scolastica è spiegabile solo attraverso variabili extrascolastiche come per esempio l'origine familiare, la razza ecc. (Coleman, 1966).

classiste.⁴ Si sviluppano così le analisi sui rendimenti scolastici e sul declassamento dei titoli di studio che, pur rifiutando lo schema teorico della riproduzione, propongono una immagine negativa dei sistemi educativi, legata alla diffusione della scolarizzazione di massa che produrrebbe uno spreco di risorse individuali e collettive e l'acquisizione di credenziali educative sempre più formali. Secondo il paradosso boudoniano degli *effetti perversi*, ad un miglioramento dell'uguaglianza d'istruzione, non corrisponderebbe una uguaglianza nelle opportunità occupative e sociali.⁵

Anche tra gli studiosi che comunque non negano l'importanza della scolarizzazione come fattore di mobilità sociale, sono numerose le ipotesi sulla rilevanza delle variabili che esercitano una maggiore o minore incidenza nel favorire od ostacolare i flussi da uno strato sociale all'altro; l'ostacolo maggiore sembra rappresentato dalla difficoltà a mettere in relazione, anche da un punto di vista metodologico, i due paradigmi interpretativi micro e macro, tra teorie sistemiche e teorie dell'azione sociale (Bovone, Rovati, 1988). Un punto di convergenza sembra confluire all'interno delle teorie interpretative che focalizzano l'attenzione sulle relazioni interpersonali tra studente e professore, tra il soggetto e l'ambiente (Cobalti, 1983).⁶

5. Il quadro formativo italiano

Dalle numerose rilevazioni, indagini speciali e analisi condotte in Italia sul sistema formativo (Istat, Censis, Isfol), emerge una complessiva e crescente domanda di istruzione e formazione che fa registrare un flusso

⁽⁴⁾ Dall'intreccio tra istruzione e sviluppo economico scaturiscono posizioni diverse; si distingue un indirizzo tecnocratico, diffuso tra i sociologi dell'educazione americano ed un indirizzo sociale e riformista, diffuso tra gli inglesi e caratterizzato da un empirismo metodologico più attento agli effetti della scolarizzazione, Cappello, Dei, Rossi (1972); Barbagli (1978).

⁽⁵⁾ La teoria della stratificazione di Collins coglie la problematicità dei rapporti tra istruzione e mobilità sociale e non sottovaluta l'influenza dello sviluppo tecnologico che rende ancora più stretto il rapporto tra istruzione ed economia; Collins (1978; 1979; 1980). Oltre alle tematiche sulla stagnazione della mobilità, Boudon si interessa anche di altri aspetti dell'output dell'istruzione, come gli effetti di socializzazione politica dei lavoratori, Boudon (1978; 1981).

⁽⁶⁾ All'interno delle sociologie interpretative si distinguono l'interazionismo, la fenomenologia e l'etnometodologia; Goffman (1969); Mead (1972); Schutz (1979); per un approccio di sintesi; Alexander (1990); Boudon (1980); Giddens (1984); tra i teorici neoweberiani cfr., i lavori di Collins (1978; 1979; 1980).

intergenerazionale di mobilità culturale ascendente, con dinamiche di sviluppo contraddittorie se correlate a variabili territoriali, alle differenze di genere, ai diversi livelli e gradi del sistema d'istruzione, a carenze strutturali, ecc. Le prospettive di sviluppo del sistema educativo-formativo, soprattutto in rapporto alle macrorelazioni tra scuola e mercato del lavoro, hanno veicolato mutamenti sul piano istituzionale, lungo una serie di riforme fino all'attuale Documento progettuale e hanno stimolato mutamenti interni alla domanda d'istruzione, diversificando i percorsi scolastici superiori ed universitari, incentivando la sperimentazione e l'innovazione didattica ed attenuando i fenomeni di selezione e di dispersione-abbandono.

Sebbene il grado di variabilità territoriale e di tipologia di utenza sia elevato, il quadro istituzionale del sistema educativo e formativo permette oggi di prevedere un avvio progressivo verso una *cultura dello sviluppo* più aderente, quantitativamente e qualitativamente, ai processi reali che avvengono nell'economia e nella società. Si ipotizza infatti la possibilità di una graduale *transizione* verso percorsi di riforma che sappiano coniugare la funzione *strumentale* dell'istruzione con la funzione *espressiva*, secondo un'ottica di convergenza tra orientamento culturale e capacità di formazione professionale. In questo senso si è intrapreso il discorso e la relativa legge sulle autonomie scolastiche, il Documento di riforma della scuola media e superiore con l'innalzamento dell'obbligo scolastico da 8 a 10 anni, il potenziamento dei percorsi formativi post-obbligo secondo gli accordi tra Governo e parti sociali sulle problematiche lavorative. La nuova consapevolezza della necessità di un *raccordo* tra mondo scolastico e partners sociali, nell'ottica di una maggiore attenzione alle realtà socio-economiche locali e ai bisogni emergenti di domanda formativa, consegue ad un travagliato discorso culturale, politico e scientifico che ha suscitato interpretazioni divergenti sui *compiti* istituzionali della scuola italiana, sulla sua crisi di *identità* esclusivamente ancorata all'immagine ideale di *luogo* deputato all'educazione intellettuale, sulle forti spinte alla *resistenza* piuttosto che all'innovazione e all'assunzione di nuove responsabilità.

Il *peso* del rapporto tra scuola ed economia diventa oggi più complesso perché i confini tra ciò che *la scuola sa fare* (il sapere) e ciò che *l'ambiente sociale richiede* (l'utile) sono sempre più labili. Se il mercato del lavoro sollecita un sistema formativo non più scuola-centrico ma un modello *integrato* di cultura scolastica e cultura aziendale, il sistema scolastico appare disorientato dal nuovo efficientismo che sembra prevalentemente perseguire fini operativi e sottovalutare così la tradizionale funzione intellettuale-cognitiva della scuola. Accanto a componenti

affettive, socializzanti e culturali, appare ancora *resistere* come ambito privilegiato, seppure inadeguato rispetto alla rapida evoluzione delle innovazioni scientifico-culturali, la funzione dell'istruzione finalizzata all'acquisizione di competenze tecniche e professionali (Collins 1972b).⁷

Una lettura delle dinamiche formative in atto appare complesso, non solo per le macrorelazioni tra i vari sottosistemi, quanto per le problematiche inerenti il nuovo ruolo della scuola nei processi di mutamento, di socializzazione e di transizione scuola-lavoro.⁸ Questa articolazione ed ambivalenza del sistema d'istruzione che ha cercato di *sostituire e contenere* funzioni che gli vengono attribuite dalla crisi di altre istituzioni come la famiglia e l'economia, ha determinato un sovraccarico di competenze che lo espone ad un processo di *indebolimento* della sua identità, sia per variabili endogene che si riflettono sul suo livello di efficienza, sia per variabili esogene che ne condizionano i risultati, la produttività e l'efficacia culturale e strumentale. Infatti la necessità di formazione integrata scuola-lavoro, il tema dell'innovazione tecnologica e del rapporto qualità/quantità dell'istruzione scolastica, ha generato un interessante dibattito teorico e metodologico intorno a due ipotesi che tendono, da prospettive diverse, a *governare la complessità* delle funzioni del sistema d'istruzione: una tesi *riduzionista*, confina dentro i confini scolastici l'azione educativa; l'altra *policentrica e polifunzionale*, configura uno scenario di flessibilizzazione dei percorsi formativi e di decentralizzazione della funzione informativa (Besozzi, 1990;1993; Ribolzi, 1993; Bottani, 1986).

⁽⁷⁾ Un sistema scolastico *contestuale* a quello della formazione professionale, apre la strada al concetto di *long life learning* (formazione permanente) e tende a portare la cultura del lavoro all'interno del sistema educativo; cfr., l'accordo sul lavoro tra Governo e parti sociali del settembre 1996.

⁽⁸⁾ Non è qui nostro interesse approfondire le tematiche e gli aspetti critici della *condizione giovanile*, dei comportamenti, delle aspettative, delle rappresentazioni sociali e della rilevanza di luoghi di socializzazione come la scuola che contribuiscono a ridefinire continuamente il ruolo dei giovani nella società, a porre il problema stesso della loro esistenza come categoria specifica. Ormai accantonate le due ottiche di interpretazione prevalenti, quella integrativa e conflittuale, la condizione giovanile appare sempre più in declino, chiusa all'interno di una prospettiva soggettivistica, che ne esalta a volte gli aspetti di disagio, altre volte di solidarietà, altre ancora di identità debole o di assenza di progettualità. La scolarizzazione, attraverso lo status-ruolo di giovane studente, ne definisce la collocazione sociale e rappresenta, riprendendo un'espressione di Eisenstadt (1971) 'lo status che non è più... e che non è ancora', un 'nuovo rito di passaggio' che a differenza dei riti di iniziazione delle società *altre*, dura a lungo. Cfr., le varie indagini dell'istituto di ricerca IARD sulla condizione giovanile in Italia; Garelli (1984); Cavalli (1990); Toscano, Ciucci (1988); Guidicini, Pieretti (1995); Cristofori (1990).

Ridisegnare i confini del legame tra scuola e società significa quindi ridefinire le funzioni del sistema scolastico all'interno del più ampio sistema formativo, come *risorsa* capace di affrontare le sfide della modernità, fattore di cambiamento, di sviluppo e di qualificazione del capitale umano; prospettare la ricerca di itinerari formativi più efficaci e personalizzati, in relazione alle trasformazioni del sistema economico-produttivo e alla crescente incidenza della *qualificazione professionale* tra le variabili che facilitano l'inserimento e la riuscita nel mondo del lavoro. Si tratta di un discorso che in campo europeo si è avviato da tempo con forme sistematiche di alternanza scuola-lavoro e con progetti di collaborazione scuola-università, secondo la sperimentazione diffusa dell'*action-research*.⁹

Il sistema scolastico italiano pre-riforma si è sviluppato quasi esclusivamente senza punti di raccordo sistematici con il mondo del lavoro, con una netta divisione tra scuole con una funzione centrale di tipo intellettuale-cognitivo e scuole tecniche destinate a specifici percorsi professionali. Continua comunque la tendenza degli ultimi anni a privilegiare iter di istruzione secondaria di formazione generale o umanistico-letteraria rispetto a quelli di carattere tecnico-scientifico (anche se ancora prevalgono nettamente); aumentano le iscrizioni ai corsi di diploma universitario che costituiscono una alternativa post-secondaria ai corsi di laurea; diminuiscono le immatricolazioni alle facoltà scientifiche e aumentano quelle alle facoltà umanistiche; si tratta di una tendenza preoccupante verso scelte *meno professionalizzanti* che potrebbero offrire minori prospettive in termini occupazionali.¹⁰

⁽⁹⁾ L'esigenza di raccordare i mutamenti tecnologici e la razionalità del mercato con l'offerta occupativa pone il problema dell'orientamento professionale, dei modelli formativi e del ruolo della scuola, contestualizzandoli all'interno di un codice culturale giovanile complesso, segmentato, differenziato; Ricolfi, Sciolla (1980); Catarsi (1988); Alessi (1992).

⁽¹⁰⁾ La scuola non può da sola svolgere il compito di orientamento formativo e professionale anche per l'accresciuta domanda, quantitativa e qualitativa, da parte dell'utenza. Già Touraine (1974) considerava impossibile far coesistere in una unica struttura, funzioni differenti come la produzione, la trasmissione della conoscenza e l'applicazione di questa professionalmente. Da un punto di vista normativo, alcune Regioni italiane hanno realizzato iniziative di orientamento in forma diretta, altre hanno delegato i Consigli Distrettuali scolastici e gli Enti Locali (cfr., le leggi n° 47/79 e n° 31/84 della Regione Sarda). Il comune di Sassari, tramite la legge n° 28 sull'occupazione giovanile, ha realizzato un *Centro InformaGiovani*, mentre a cura del Provveditorato agli Studi di Sassari, della R.A.S. e dell'A.P.I. è stato realizzato un Progetto sperimentale di Orientamento (*I 19/b, Sardegna Nord 2 - Scuola-Lavoro*) che riguarda il settore del turismo e del terziario in generale.

Il Documento di riforma risponde in parte alla richiesta di una larga formazione-culturale di base per tutti, con l'introduzione di un biennio iniziale che aumenta la durata dell'istruzione obbligatoria da 8 a 10 anni, permettendo così agli studenti di operare scelte differenziate di orientamento culturale e formativo più vicine agli standard europei; entro il 2000 auspica anche un sistema integrato scuola-formazione con l'introduzione di tecnologie innovative e con la valorizzazione della collaborazione con altre agenzie formative, coordinate con le dimensioni regionali nell'ottica di ricomposizione degli squilibri sociali e territoriali.¹¹ Gli Istituti di istruzione secondaria (il triennio finale dovrebbe avere carattere professionalizzante) così come le Università, in forza dell'autonomia amministrativa e didattica, dovrebbero facilitare l'avvicinamento progressivo al mondo del lavoro, sia con la stipula di convenzioni con aziende pubbliche e private, sia con corsi di specializzazione post-secondaria. Si sposta così la funzione, quasi monopolistica di formazione professionale, dalla scuola a modalità di coordinamento tra sistema d'istruzione e sistema produttivo, in relazione alle esigenze del mercato locale, del fabbisogno della domanda e delle aspettative lavorative.

Molti contributi teorici ed empirici che analizzano in modo specifico le connessioni tra mobilità culturale e mobilità sociale, oltre agli ultimi dati istituzionali sulla Forza Lavoro in Italia, sottolineano la permanenza di forti problematiche legate all'uguaglianza di accesso all'istruzione, alla perdita del valore di mercato dei titoli di studio *tradizionali* e al sempre più ridotto, *debole* peso attribuito al ruolo dell'istruzione nel processo di transizione al mondo del lavoro. L'eredità sociale sembra ancora prevalere sul merito e sulle capacità individuali e la scuola non rappresenta più il principale strumento di selezione lavorativa né incide, isolatamente, sul destino sociale degli individui.¹² La permanenza infatti

⁽¹¹⁾ Tra i fattori di natura esogena che hanno condizionato il mancato sviluppo sardo, la *lontananza* dal centro e la *discontinuità* territoriale hanno prodotto effetti frenanti anche per quanto riguarda la fruibilità di nuove tecnologie formative ed educative. In questo senso si ricorda l'utilizzo sperimentale della metodologia IAD (Istruzione aperta e a distanza) all'interno dei Programmi Integrati d'Area (PIA) della Regione Sardegna. L' IAD viene sostenuta e promossa dal Programma Comunitario *Socrates* (Erasmus, specifico per l'Università e Comenius per l'istruzione scolastica, dalla scuola materna alle superiori) e *Leonardo* nel settore della formazione professionale, Falqui (1996); Commissione delle Comunità Europee (1995).

⁽¹²⁾ La posizione di classe raggiunta da un individuo non dipende solo dall'istruzione, ma "anche dalle sue origini che, a loro volta, incidono sul titolo di studio ottenuto" (Cobalti, Schizzerotto, 1994, p. 194). Sugli studi di mobilità in Italia e sul rapporto tra scuola e stratificazione sociale e sulla selezione scolastica: Paci (1973; 1993); Cappello, Dei, Rossi (1982); De Lillo, Schizzerotto (1985); Barbagli, Capocchi, Cobalti (1988).

di disparità ascrivite, collegate all'origine familiare, al livello culturale dei genitori, alla stratificazione sociale, alle differenze di genere, all'appartenenza territoriale ecc., condizionano ancora i processi di selezione dei curricula scolastici e le opportunità d'accesso a posizioni socialmente più vantaggiose.¹³ Una recente indagine Doxa rileva che accanto a variabili sociali *classiche*, precedentemente riportate, emergono nuove problematiche riferibili alle trasformazioni strutturali, funzionali e relazionali delle famiglie; sembra assumere sempre più rilevanza l'intreccio proporzionale dei livelli di partecipazione scolastica giovanile in rapporto al numero degli adulti presenti in famiglia; pensiamo all'incidenza negativa, se questo aspetto dovesse nel tempo risultare effettivamente influente, sulle numerose famiglie monoparentali e separate, oltre alle conseguenze per la ripresa della dinamica migratoria che consegue ad una situazione di crescente disoccupazione e complessivamente, la tendenza alla contrazione delle famiglie (Isfol, 1996, pp. 227-230).

Il Documento di riforma è un tentativo di risposta, sul versante scuola, a problematiche economiche ed occupative, particolarmente gravi a livello locale. Pone infatti, urgentemente, all'attenzione di una politica scolastica e di una politica del lavoro, la necessità di un sistema formativo che sia interessato alle situazioni micro, alle esigenze potenziali della popolazione e che sappia *integrare* mete educative e mete professionali. L'attivazione di percorsi alternativi *non tradizionali* recupererebbe la dispersione formativa, conseguente agli insuccessi scolastici e favorirebbe il potenziamento *qualitativo* del capitale umano nell'ottica di una dimensione di mercato, nazionale ed europea, ma soprattutto locale.¹⁴ Da tempo l'attenzione dei paesi europei sulle problematiche educative si era spostata su variabili qualitative che riguardavano l'adeguamento della formazione alle necessità del mercato e alle esigenze dello sviluppo della dinamica occupativa, soprattutto nell'ottica di particolari condizioni territoriali. In questo senso le problematiche del sistema d'istruzione italiano riguardano, complessivamente, sia un minore tasso di riuscita

⁽¹³⁾ In questa ottica, la dicotomizzazione selettiva parsonsiana in base a variabili *ascrivite* e *realizzative* (achievement) appare intesa più a garantire le necessità del sistema sociale che l'uguaglianza delle opportunità; Parsons (1972, pp. 237-254); Parsons, Platt (1972, pp. 359-372). Per una critica alla teoria funzionalista e tecnico-funzionalista dell'istruzione, Collins (1972, pp. 111-139; 1978, pp. 143-178).

⁽¹⁴⁾ Una situazione locale di forte inoccupazione della forza lavoro giovanile, anche con elevata scolarizzazione, pone l'accento sui processi di dequalificazione del titolo di studio ma anche sul meccanismo di autoreferenzialità del nostro sistema d'istruzione, sia per la mancanza di possibilità di formazione alternativa al sistema scolastico, sia per le modalità di transizione verso il mondo del lavoro. Censis (1996); Benadusi (1996); Capecchi (1993).

scolastica, accompagnato da un tasso di partecipazione della popolazione giovanile ai corsi di istruzione superiore (41,7%) ancora inferiore alla media europea; sia un alto tasso di immatricolazione universitaria (41,3%) con una percentuale degli iscritti a corsi di formazione extra-scolastica, assolutamente residuale (0,4%) e inferiore ad altri paesi europei (Germania, 12,5%; Svezia, 37,3%). Nel Meridione e in Sardegna, per effetto dell'intreccio tra l'aumento dei livelli d'istruzione e la crisi economica, un titolo di studio elevato non garantisce da una riduzione del rischio-disoccupazione che aumenta per i diplomati rispetto ai laureati, per le donne rispetto agli uomini.¹⁵

6. La dinamica formativa e occupativa locale: il caso Sardegna

La scuola nel meridione è stata per i giovani, e in particolare per le donne, un forte canale di *modernizzazione culturale* e di *emancipazione*, soprattutto rispetto alle generazioni precedenti, ma il suo grado di *produttività* come strumento di selezione occupazionale, ai fini dei processi di mobilità sociale, appare oggi marginale sia per una sostanziale stabilità delle disparità tra opportunità d'istruzione e origine sociale, sia per l'aumento della disoccupazione intellettuale.

Queste considerazioni acquistano rilievo se riferite alla situazione scolastica e produttiva locale e alla dinamica occupativa che registra, anche in Sardegna, l'aumento della disoccupazione intellettuale e il conseguente fenomeno di inflazione e declassamento dei titoli di studio.¹⁶ Per molti giovani e le loro famiglie la scuola rappresenta ancora,

⁽¹⁵⁾ Il ridimensionamento della domanda di istruzione universitaria ed il calo delle iscrizioni al primo anno delle secondarie confermano l'effetto di scoraggiamento avviato dalla dinamica occupativa che registra il permanere di forti tassi di inoccupazione tra soggetti con titolo di studio elevato. I dati nazionali indicano che il rischio di disoccupazione equivale al 34,2% per i laureati, come per i soggetti forniti di licenza media, mentre per i diplomati aumenta al 41,1%. I dati regionali relativi agli iscritti al collocamento, al 30 giugno 1996, rilevano un tasso di disoccupazione del 25,8% , con il 50% di giovani <29 anni, in cerca di prima occupazione; la forza lavoro femminile risulta più qualificata, ma anche più disoccupata di quella maschile. Cfr., U.R.L.MO. Sardegna (1996); Censis (1996); Istat (1995).

⁽¹⁶⁾ La logica della valorizzazione dei titoli di studio è strettamente correlata al mercato del lavoro ma appare anche inversamente proporzionale all'estensione della scolarità, alla liberalizzazione dell'accesso all'università, ad una maggiore mobilità culturale, tanto che oggi l'istruzione non rappresenta più una risorsa utilizzabile per ottenere vantaggi sociali; Schizzerotto (1988); Barbagli (1978); Benadusi (1984); Colin (1979); Ribolzi (1984; 1993).

simbolicamente, una *risorsa disponibile*, un polo di attrazione e una chance, a volte unica, in termini di prestigio sociale; su di essa investono anche a livello emotivo-espressivo, valorizzandone la funzione culturale, relazionale e partecipativa oltre che di orientamento, di formazione professionale e di sbocco occupazionale. Essi si muovono tra fenomeni di dispersione-abbandono, legati ai meccanismi di selezione e alle manifestazioni di disagio espresse nella frequenza della scuola dell'obbligo e degli istituti superiori (soprattutto nei primi anni) e una tendenza al prolungamento dell'iter universitario, visto spesso come un ripiego alla mancanza di occupazione. Il quadro che emerge ci interroga sulla possibilità/opportunità di attribuire al sistema formativo le stesse finalità e potenzialità nei diversi contesti territoriali, mentre la combinazione di fattori sociali, culturali ed economici indicano condizioni di perifericità locali, rispetto al dato nazionale (Moscatti, 1992).

Da un confronto sui livelli di scolarizzazione nazionali, la Sardegna registra un avanzamento culturale generalizzato seppure ancora inferiore ad alcune regioni italiane, mentre l'aumento della forza di lavoro istruita risulta comunque *non funzionale* ai ruoli lavorativi offerti, con conseguente difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro di giovani inoccupati, anche scolarizzati. Infatti la dinamica occupativa in Sardegna mostra nel 1996 una ulteriore flessione dell'occupazione, per la riduzione degli occupati nel terziario (settore che in precedenza ha funzionato da *contenitore* della forza lavoro), raggiungendo il tasso complessivo del 21,5%, con un aumento della componente femminile e dei giovani <25 anni (U.R.L.MO., 1996). Da una analisi disaggregata dei dati si rileva che la fetta maggiore di disoccupati è costituita da giovani in possesso di licenza media, seguiti da quelli forniti di diploma superiore e da laureati. Un aumento del grado di istruzione della forza di lavoro in Sardegna ha accresciuto le aspettative dei giovani, ma la qualità dell'istruzione che produce potenzialmente lavoratori statali è inadeguata alle nuove figure professionali.

Il processo di diffusione della scolarità in Sardegna non risponde, malgrado l'incremento registrato, a quelle che sono le potenzialità effettive; infatti il tasso di passaggio alla scuola superiore sui licenziati della scuola media risulta in continuo aumento ma ancora inferiore all'incremento nazionale. L'aumento della scolarità totale (dovuta alla rapida evoluzione dei comportamenti femminili e giovanili in generale) non ha portato ad un aumento sensibile dei licenziati e dei maturati ma ha aggravato la debolezza strutturale del sistema d'istruzione che era già carente, sottoponendolo a tensioni e a problematiche legate al livello di efficienza qualitativa e di efficacia del prodotto finale. Soprattutto nei

primi due anni del sistema educativo superiore si verifica un ridimensionamento della domanda per il forte processo di selezione e di insuccesso scolastico, soprattutto in alcune tipologie di istituto, come quelli tecnico-professionali verso cui si dirigono il maggiore numero di licenziati nella scuola dell'obbligo (Tav. 1).

Il calo demografico, il processo di urbanizzazione e mutamenti socio-culturali hanno inciso sulle scelte di orientamento formativo della famiglia e dei giovani sardi; si spiegano così alcuni comportamenti degli ultimi 20 anni che hanno fatto registrare una tendenza all'incremento degli iscritti alla scuola materna che si riversa soprattutto nelle grandi città, una attenuazione degli iscritti nella scuola dell'obbligo, seppure in misura inferiore ai dati nazionali (l'indice di natalità è più alto della media nazionale) e la forte espansione del numero degli iscritti alle scuole secondarie e all'università, anche se con tassi di abbandono elevati.

Appare nel contesto regionale una certa differenziazione territoriale di domanda di scolarità con una forte concentrazione in Provincia di Cagliari e conseguente sovraffollamento e ricorso ai doppi e ai tripli turni. In questo senso Nuoro e Sassari costituiscono aree privilegiate sia per la percentuale di studenti per aula, inferiore al dato regionale e nazionale, sia per il numero di ripetenti che vede le scuole di Cagliari al primo posto, superiore come tasso al valore medio nazionale (Tav. 2). Le tre province di Oristano, Nuoro e Sassari hanno ottenuto, per quanto riguarda il livello di dissipazione strutturale del patrimonio scolastico, rispettivamente il 1°, 2° e 18° posto nella graduatoria delle province con il più basso indice di disagio (Censis, 1996, p.122).

L'innalzamento dei valori della scolarità e della produttività scolastica in Sardegna è stato favorito dall'aumento dei rientri e dalla riduzione degli abbandoni, malgrado la permanenza di variabili di differenziazione sociale che regolano le opportunità d'accesso all'istruzione superiore e l'effetto scoraggiamento che consegue alla precaria situazione occupazionale. Nell'anno scolastico 1993/94 il tasso di diploma superiore (Tav. 3) raggiunge il 54,3% (v.n. 60,3%) e colloca la Sardegna al quarto posto dopo la Puglia (53,1%), il Trentino-Alto Adige (51,5%) e la Valle d'Aosta (51,4%). Si sta manifestando in questi ultimi anni, in alcune regioni settentrionali, la tendenza alla contrazione del tasso di scolarizzazione post-obbligo per effetto di una situazione opposta a quella sarda e meridionale in genere; la forte produttività e una dinamica occupativa positiva sembra favorire una manodopera non scolarizzata e una precoce entrata dei giovani nel mondo del lavoro.

Dai dati Istat (1996) l'indirizzo superiore più richiesto a livello nazionale, seppure in diminuzione rispetto agli anni precedenti, è ancora

quello Tecnico (42,6%) che raccoglie la più alta quota di studenti, seguito dal Liceo Scientifico (19,2) che ha superato gli Istituti Professionali (18,9%), mentre gli altri Istituti si attestano sui valori precedenti. Continua ad aumentare il tasso di passaggio alla scuola superiore ma diminuisce (Tav. 4) quello di passaggio all'Università dal 72,6% del 1990/91 al 67,9 del 1994/95 (forse compensato dalle iscrizioni ai corsi di diploma), con percentuali di abbandono molto elevate, intorno al 67% degli immatricolati; aumenta la permanenza degli studenti fuori corso ed appare in continuo calo il tasso di produttività universitario, dal 35,9 del 1990/91 al 33,2 del 1994/95. La maggiore parte dei laureati provengono dal gruppo letterario, economico e giuridico, mentre sembra ridursi il gruppo medico ed agrario.

7. Il problema della scelta, i motivi e le aspirazioni

Il dato più rilevante offerto dal nostro campione consiste proprio nella struttura della sua composizione; infatti tra i soggetti che frequentano la V classe degli istituti esaminati il tasso di presenza femminile risulta pari al 66% del dato totale e in sostanza attenua le differenze che si rilevano tendenzialmente secondo i tradizionali percorsi maschili e femminili post-obbligo¹⁷. Permane una netta prevalenza della componente femminile negli Istituti Magistrali e nei Licei e Istituti Artistici mentre gli Istituti Tecnici e Professionali sembrano caratterizzarsi per una numerosa, ma non predominante, presenza della componente maschile. Il maggiore flusso di immissione delle donne nella scuola secondaria, associato a quozienti di *mortalità inferiore* rispetto alla componente maschile, riduce in prospettiva le differenze di genere sul tasso di diploma superiore, mentre conferma, come risulterà anche dall'analisi dei nostri risultati, una scolarizzazione maschile post-secondaria più elevata, ma sottoposta più frequentemente a processi di dispersione ed abbandono. Infatti ciò che caratterizza la situazione sarda è un *minore squilibrio di genere* rispetto alle altre regioni meridionali; come si può osservare dalla Tav. 5 la componente femminile della popolazione in Sardegna (49%) mostra un tasso leggermente inferiore a quella maschile, tra i soggetti forniti di Laurea e di Licenza Media, ma superiore per quanto riguarda i Diplomatici (53,7%) e i soggetti forniti di Licenza Elementare (52,6%).

⁽¹⁷⁾ La rilevazione e l'elaborazione dei dati relativi al campione di studenti sassaresi della scuola secondaria superiore si è svolta con la metodologia e le modalità di ricerca già indicate nel presente lavoro all'interno del saggio di G. Nuvoli 'L'immagine della scuola secondaria superiore', pag. 26 e segg.

Questa dinamica appare ancora più visibile se confrontiamo questi dati con la composizione regionale della Forza Lavoro (Tav. 6); infatti la prevalenza di soggetti maschili con titolo di studio elevato (53,5% laureati e 53,7% diplomati) appare come effetto del tasso inferiore di presenza totale femminile sul mercato del lavoro (33,5%). Alcune fasce femminili non scolarizzate ed altre fortemente scolarizzate tendono a restare fuori dalla dinamica occupativa, mentre la maggiore parte delle donne con un livello di scolarizzazione media tendono a percorrere iter formativi e lavorativi tradizionalmente femminilizzati. La tendenza ad una maggiore presenza dei maschi all'interno della dinamica occupativa appare, dai dati regionali sulla disoccupazione giovanile, progressivamente in declino e conferma l'instaurarsi di nuovi equilibri e nuove strategie femminili tra ambito professionale e familiare. Sembrano muoversi invece secondo tipologie di genere e condizionamenti dovuti a scelte operate precedentemente (scuola secondaria) le aspettative e i significati che i nostri giovani assegnano all'istruzione universitaria. Il dato totale (Dom. 1) registra positivamente (40,08%) l'eventualità ed il desiderio di proseguire gli studi con l'istruzione universitaria ed in subordine la ricerca di una attività lavorativa (30,36%).

Da un confronto tra le aspettative e le scelte dichiarate (Dom. 1/2) aumenta del 4,64% la percentuale dei soggetti che dopo il diploma intendono continuare l'iter formativo, mentre l'8% vorrebbe farlo ma dichiara di non averne le possibilità, prospettando una sorta di ritiro involontario. Questa dinamica interna al campione che vede soggetti spostarsi tra due prospettive dicotomiche mette l'accento sul complesso rapporto tra scolarizzazione, fattori socio-culturali e strutturali connessi con la condizione occupativa e l'intreccio di risorse e vincoli differenziati che determinano le diverse opportunità d'accesso all'università. E così soggetti che avevano previsto la possibilità di uno sbocco professionale si spostano in parte verso scelte formative che *allungano* la fase di transizione al lavoro e solo il 17,74% esprime chiaramente una decisiva rinuncia a proseguire gli studi. Tra previsioni e decisioni aumenta la percentuale dei soggetti che manifestano una situazione di incertezza e di confusione sulle varie possibilità di scelte dopo il diploma, si tratta di un discorso che interessa soprattutto la componente femminile del campione (*resistono* ancora modelli culturali e simbolici che sottovalutano, soprattutto in situazioni di *emergenza economica*, la funzionalità di una scolarizzazione femminile allungata) ed i ragazzi che frequentano gli Istituti Tecnici, Professionali ed Artistici (non tanto per una valutazione negativa dell'esperienza scolastica quanto come effetto indotto da uno stato di disagio prodotto dalle scarse opportunità lavorative e dalla

prospettiva della frequenza universitaria più come ripiego, in attesa di prospettive migliori, che come scelta). Anche il nostro campione conferma così quanto il titolo di studio superiore sia *indicativo* del percorso formativo, mettendo a confronto la quasi *naturalità* della continuità per alcuni (l'universo dei ragazzi liceali appare omogeneo) e prospettive di *incertezza* e *precarietà* per altri.

Anche se mancano altre variabili significative da confrontare che ci aiutino a leggere l'interazione del contesto ambientale ed individuale con i processi di scelta, vorrei qui sottolineare che la tipologia della scuola superiore è soltanto una variabile *informativa* da inserire all'interno di relazioni complesse tra problematiche individuali e sociali.

8. La scelta del corso di Laurea tra desideri ed opportunità

In Sardegna il tasso di proseguimento post-secondario appare più alto, sia rispetto ad altre regioni meridionali che al dato medio nazionale, ma è quasi *esclusivamente universitario*. Quando infatti si analizzano le caratteristiche che qualificano la domanda di istruzione e la limitatezza dell'offerta formativa si delinea un quadro tipico di una situazione imposta dalle scarse prospettive culturali ed economiche.

Nuove forme di marginalità diffusa che alimentano il fenomeno della *scolarizzazione forzata* e dell'università *parcheggio*, descritte in tante ricerche sulla condizione dei giovani meridionali, sembra emergere anche dal nostro lavoro. Mancando altri punti di riferimento, la domanda d'istruzione in Sardegna si mantiene elevata, ma si dirige preferibilmente verso quei corsi di Laurea che non richiedono la frequenza e che registrano alti tassi di abbandono o di allungamento dell'iter formativo. Permane generalmente tra i giovani un certo ottimismo sulle maggiori opportunità lavorative offerte dalla qualificazione universitaria che contraddice in parte l'immagine ricorrente del giovane lontano dalla scuola. Una indagine specifica sulle variabili di differenziazione delle possibilità di accesso al sistema d'istruzione e sulle dinamiche interne di percorsi e di aspettative legate al titolo di studio richiederebbe una analisi orientata a fattori di contesto ambientale e alle risorse economico-culturali della famiglia di origine. Comunque la scolarizzazione appare un fenomeno quantitativamente in espansione al Sud e in contrazione al Nord, assumendo così precise *connotazioni geografiche* e sviluppandosi secondo una direzione *inversamente proporzionale* alla dinamica occupativa e alla produzione. A livello qualitativo, sia la collocazione scolastica sia quella lavorativa si esprime decisamente a favore degli strati sociali

medio-alti e dei giovani settentrionali, rispetto a quelli meridionali della medesima fascia sociale.

Dalle ipotesi di alternanza offerte alla Dom. 3 che richiedeva la manifestazione esplicita del motivo predominante sulla scelta universitaria, emerge un atteggiamento generalizzato di fiducia sulle attese culturali, di gratificazione personale, di autorealizzazione, correlate a prospettive di continuità formativa. Infatti il 59,5% del campione dichiara di aver scelto l'università con finalità espressive, come luogo di acquisizione di prestigio e di chances di vita, non escludendo automaticamente finalità funzionali ad un futuro lavoro. Il 15,7% del campione, malgrado la generale tendenza verso processi di dequalificazione e sottoutilizzazione dei titoli di studio, esprime ottimisticamente il desiderio di *strumentalizzare* la scelta scolastica verso progetti di qualificazione professionale e sbocchi lavorativi. Su posizioni minoritarie si attestano quei soggetti che indirizzano le proprie aspettative su motivazioni legate alla famiglia d'origine o ai rapporti amicali, mentre il 17,1% si divide tra una situazione di incertezza e obiettivi imprecisi e generici.

La confusione di mete ed aspettative e la carenza di strategie operative, tipiche di ogni fase di transizione, sembrano scaturire non solo da difficoltà obiettive ed endogene ai soggetti, quanto da una scarsità di stimoli motivazionali verso interessi specifici e da una generale mancanza di orientamento che consegue più ad una situazione di disinformazione che di indifferenza e incapacità individuale.

Confrontando i dati ottenuti alle Dom. 4 e 5 che offrono la possibilità di scegliere tra i diversi corsi di Laurea, il dato più significativo consiste nella netta demarcazione che emerge tra quel margine di incertezza che appare minimo (7,2%) nella dichiarazione di scelta *desiderabile* (Dom. 4) e che aumenta fino al 22,6% di fronte alla richiesta di una dichiarazione esplicita, espressione di assunzione di responsabilità per il proprio futuro (Dom. 5). Questo netto confine tra *ideale e reale* interessa soprattutto la componente maschile del campione (era stata invece quella femminile ad esprimere maggiore incertezza sul *che fare* dopo il diploma) che sembra manifestare maggiore esitazione e perplessità forse per effetto di uno stato di scoraggiamento che consegue ad una condizione di scollamento tra mete desiderate e le concrete possibilità di riuscita.

Il nostro campione opera la scelta del corso di Laurea confermando sostanzialmente alcune ipotesi di tendenza: la prevedibile ma *significativa correlazione con le offerte territoriali* e la crescente tendenza alla *scomparsa di decisive differenze di genere* e di *provenienza scolastica*. Rinunciando anche alle affinità con gli studi compiuti, molti soggetti provenienti dagli Istituti Tecnici, Professionali ed Artistici scelgono

(forse per una generica *attrazione* a proseguire gli studi per migliorare le proprie condizioni di vita) Giurisprudenza, Psicologia e Lettere, mentre gli studenti liceali scelgono, accanto ai corsi di Laurea tradizionali come Medicina, Giurisprudenza, Scienze Politiche, anche Economia e Commercio e Lingue. Pur avendo a disposizione un ventaglio allargato di opzioni, il campione preferisce indirizzarsi verso scelte *generalizzabili* che potenzialmente fanno *intravedere* prospettive occupazionali plurime. In questo senso l'università non appare un investimento mirato a conseguire specifici percorsi professionalizzanti, quanto una formazione potenzialmente allargata ed aperta a varie alternative e ad itinerari considerati più garantiti, perchè consentono di cogliere maggiori opportunità tra le scarse possibilità offerte dal mercato locale.

9. Alcune considerazioni

Al centro di una riflessione sulle problematiche della formazione, l'attenzione alla valorizzazione delle risorse umane si intreccia con le sfide dell'innovazione tecnologica e del mercato del lavoro, con le politiche occupative e con lo sviluppo del territorio.

Una lettura del contesto organizzativo del lavoro e della formazione locale evidenzia i *rischi* di uno spreco di risorse culturali e produttive se non si realizzano programmi di *riequilibrio* di tipo qualitativo. L'articolazione e la diversificazione della struttura occupazionale comporta infatti la necessità di una formazione continua e l'offerta di percorsi plurimi extrascolastici di qualificazione professionale che potrebbero ridurre il rischio di impoverimento e di marginalizzazione delle fasce più deboli di popolazione.

L'orientamento progettuale del Documento di riforma scolastico muove dalla necessità di superare la tradizionale *estraneità* della scuola dalla complessità dei processi formativi e si prefigura come un percorso di *flessibilità* e di transizione dinamica al lavoro, secondo modalità evolutive e policentriche. In questo senso la logica della ricomposizione della frattura tra scuola e lavoro nasce dalla necessità di offrire opportunità formative extrascolastiche che stimolino una maggiore competitività sul mercato occupativo.

Il concetto stesso di formazione e di acquisizione di formazione continua affonda le proprie radici nelle problematiche occupative determinate dalla crescente dualizzazione della forza lavoro che costituisce il paradosso dell'economia attuale, da una parte chi possiede elevate qualità professionali e dall'altra una categoria sempre più numerosa di

chi, dequalificato secondo le abilità specifiche richieste dall'innovazione tecnologia ed informatica, rischia l'esclusione e l'emarginazione dal mercato del lavoro.

Questo processo di polarizzazione che si sta diffondendo dai paesi altamente industrializzati verso condizioni di dipendenza di economie periferiche, richiede che i mutamenti dal lato dell'offerta si combinino con le trasformazioni strutturali della domanda di lavoro, soprattutto in contesti territoriali come quello sardo in cui predominano condizioni oggettive svantaggiose, sia formative sia di sviluppo economico, che rinforzano percorsi individuali a rischio di povertà. Poiché ad un incremento della produzione non corrisponde un aumento dell'occupazione, si incentiva la concorrenza tra le forze di lavoro attraverso il processo di selezione del capitale umano. Assistiamo così ad alcune inversioni significative sulla redditività dell'istruzione e sul valore *strumentale* delle credenziali educative. Poiché è mutata l'associazione tra livello di scolarità e collocazione professionale, il titolo di studio condiziona la durata, la stabilità, il tempo di attesa di una attività lavorativa e viene considerato un *pre-requisito* indispensabile tra le tante variabili in gioco, ma non l'unico, anzi a volte insufficiente o inadeguato per debolezza *intrinseca*.

È significativo a questo proposito il risultato riportato da alcune indagini Censis (1996) sul valore che gli italiani attribuiscono all'istruzione scolastica; mentre la maggiore parte del campione esprime un elevato grado di insoddisfazione rispetto all'offerta formativa, il 54% critica la capacità della scuola ad affrontare la Information Society. Solo il 69% ritiene di aver ricevuto una buona educazione e di avere raggiunto un buon livello di socializzazione mentre il 38%, che corrisponde alla più bassa percentuale europea, sostiene che il sistema scolastico dovrebbe limitarsi a fornire solo una educazione di base. Se gli italiani credono poco nell'utilità di un iter formativo più lungo e qualitativamente più professionalizzante come fattore di incremento della qualità della vita e del lavoro (28%), attribuiscono anche scarso valore alla cultura (5,7%) e all'educazione (6,8%). Dalle opinioni espresse non si registrano differenze significative né in base al contesto culturale e territoriale di appartenenza, né secondo il titolo di studio. Tendenzialmente appare una sostanziale omogeneità nelle opinioni ed alcune particolarità si colgono in base al livello culturale; i soggetti con un basso livello di scolarità (licenza elementare) esprimono maggiore interesse verso la componente educativa (10,4), i soggetti col più alto livello di scolarità (laurea) privilegiano la funzione culturale del sistema d'istruzione (8,5). La scarsa valutazione del sistema educativo come investimento per lo sviluppo,

come *valore di mercato*, variabile vantaggiosa sul piano dell'efficacia professionale, appare in linea con lo scarso consenso ottenuto, nel breve termine, dalla riforma scolastica (i risultati ottenuti dal nostro campione capovolgono queste valutazioni) ed emerge anche dalla graduatoria dei principali settori dove gli intervistati hanno richiesto l'intervento pubblico, infatti la scuola (22,4) occupa il 4° posto dopo la sanità (34,4), il fisco (32,7) e la giustizia (22,8),

Un sistema d'istruzione autoreferenziale ed autopoietico, per una serie di fattori riportati precedentemente, non è né funzionale né adeguato all'evolversi dei comportamenti e delle necessità formative giovanili secondo i nuovi modelli di organizzazione lavorativa sempre più competitivi. Il dato emergente è che la scuola non è più considerata una struttura rigida, con logiche interne di trasmissione culturale, di socializzazione, di sviluppo intellettuale-cognitivo, ma rientra nella progettualità giovanile come risorsa, investimento, fase di *passaggio qualitativo* verso strategie di sviluppo umano e produttivo. Convive con la necessità di "dover cambiare che l'esterno impone" (Merler, 1980, p. 228) una maggiore attenzione al quadro di riferimento normativo, soprattutto rispetto alla insufficiente integrazione tra variabili di efficienza quantitativa e qualitativa; la ricerca di obiettivi specifici da raggiungere per la riduzione degli svantaggi ancora rilevanti nelle possibilità d'accesso al sistema d'istruzione (dai processi di selezione e all'efficacia dei risultati finali); una ridefinizione globale delle tematiche formative (intra ed extrascolastiche) allargate alle potenzialità concrete articolate sul territorio, intrecciando, soprattutto a livello locale, la necessità della domanda con le potenzialità dell'offerta.

TABELLE

Tav. 1 - Studenti per tipo di scuola, a. sc. 1994/95

Tipo d'istituto	Sassari		Sardegna		Italia	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Ist. Professionali	5356	19,0	15221	14,6	514647	18,9
Ist. Tecnici	12910	45,8	51762	50,0	1159569	42,6
Licei	7093	25,2	26405	25,4	759458	27,8
Ist./Sc.Mag.Ist./L.Art.	2802	10,0	10454	10,0	290041	10,7
Totale	28161	100,0	103842	100,0	2723715	100,0

Fonte: elaborazione n.s. su dati Istat,1996.

**Tav. 2 - Studenti per aula, ripetenti e numero di alunni per insegnante (v.%)
nella secondaria superiore, a. sc. 1994/95**

	stud. per aula	ripetenti	alunni per inseg.
Sassari	21,4	12,6	9,0
Nuoro	20,4	12,0	8,5
Oristano	22,5	12,8	9,8
Cagliari	22,6	14,4	9,8
Sardegna	21,8	13,4	9,3
Tot. Italia.	21,5	13,6	8,7

Fonte: elaborazione n.s. su dati Istat, 1996.

Tav. 3 - Tassi di diploma nelle regioni italiane - 1994 (val.%)

Regioni	tassi di diploma per coorti-1994 (1)	tassi di diploma semp. 1994 (2)	diff. %
Piemonte	51.0	57.7	6.7
Valle d'Aosta	43.8	51.4	7.6
Lombardia	51.1	57.3	6.2
Trentino A. Ad.	44.0	51.5	7.5
Veneto	51.2	59.4	8.2
Friuli V.a Giulia	55.6	62.2	6.6
Liguria	57.6	65.3	7.7
Emilia Romagna	58.8	67.1	8.3
Toscana	56.0	65.2	9.2
Umbria	64.0	73.6	9.6
Marche	60.9	67.1	6.2
Lazio	65.2	71.4	6.2
Abruzzo	60.8	66.9	6.1
Molise	58.3	63.0	4.7
Campania	52.5	58.1	5.6
Puglia	48.9	53.1	4.2
Basilicata	56.3	65.2	8.9
Calabria	57.7	60.7	3.0
Sicilia	50.4	55.6	5.2
Sardegna	48.6	54.3	5.7
Italia	54.0	60.3	6.3

Fonte: elaborazione n.s. su dati Istat, 1996.

(1) Diplomati negli anni scolastici dal 1989/90 al 1993/94, sulla popolazione 19-23 anni, fine 1994.

(2) Diplomati nell'anno scolastico 1993/94, sulla popolazione fino a 19 anni, fine 1994.

Tav. 4 - Tasso di passaggio alla sc. sup., tasso di scolarità, tasso di diploma, tasso di immatricolazione, tasso di passaggio all'Univ., tasso di scolarità e tasso di produttività dell'Univ., aa.1990/95

TASSO	Passaggio sc. sup.(1)	Scolarità (2)	Diploma (3)	Immatric (4)	Passaggio all'Univ.(5)	Scolarità Univ.(6)	Produtt. Univ.(7)
<i>anni scol.</i>							
1990/91	86,0	68,3	51,7	35,5	72,6	17,6	35,9
1991/92	87,9	70,8	55,3	38,4	74,3	18,9	37,7
1992/93	88,7	72,6	57,0	40,6	73,3	20,0	35,7
1993/94	91,2	75,3	60,3	41,2	72,3	21,2	33,8
1994/95	91,7	77,6	65,3	41,3	67,9	21,3	33,2

Fonte: elaborazione n.s.su dati Istat 1996

- (1) - iscritti alla sc. sup. per 100 licenziati nella sc. media inferiore
- (2) - iscritti alla scuola sup. per 100 coetanei (19 anni)
- (3) - percentuale di diplomati per 100 coetanei (19 anni)
- (4) - immatricolati all'Univ. ogni 100 coetanei (19 anni)
- (5) - immatricolati all'Univ. per 100 dipl. della scuola sec. sup. nell'anno scolastico precedente
- (6) - studenti univ. in corso (laurea e diploma) per 100 coetanei (19-24 anni)
- (7) - laureati ogni 100 immatricolati di 5 anni prima

Tav. 5 - Popolazione per titolo di studio, regione e sesso, media 1995

	Laurea		Maturità		Lic. Media		Lic. Elem.		TOTALE	
	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F
Piemonte	4,4	42,7	16,8	47,1	35,9	49,2	42,9	55,6	100,0	51,4
Valle d'Aosta	3,4	50,0	15,3	50,0	36,7	48,8	43,6	53,0	100,0	50,4
Lombardia	5,5	41,8	17,4	46,7	35,9	49,9	41,2	56,0	100,0	51,4
Trentini A. Adige	3,8	38,2	13,9	49,2	50,0	50,4	41,3	53,5	100,0	50,9
Veneto	4,1	42,1	15,1	46,7	36,5	48,2	44,3	56,2	100,0	51,3
Friuli V. Giulia	4,3	41,2	18,2	52,0	37,7	48,0	39,8	58,3	100,0	52,2
Liguria	5,9	43,3	19,0	48,2	34,3	46,5	40,8	57,8	100,0	52,5
Emilia Romagna	5,3	36,8	17,7	49,4	31,5	47,5	45,5	55,8	100,0	51,5
Toscana	4,7	46,3	17,2	49,0	31,5	47,0	46,6	56,6	100,0	51,8
Umbria	5,1	48,8	19,3	49,0	29,1	46,0	46,5	55,9	100,0	51,3
Marche	4,6	47,8	16,7	48,5	31,0	46,4	47,7	55,7	100,0	51,4
Lazio	7,0	42,8	23,5	49,3	32,1	49,8	37,4	56,1	100,0	51,5
Abruzzo	4,6	46,5	19,5	50,6	28,9	46,3	47,0	55,0	100,0	51,2
Molise	4,3	42,8	17,6	50,0	29,8	46,0	48,3	55,8	100,0	51,0
Campania	4,6	45,0	16,7	47,5	33,3	46,8	45,4	55,5	100,0	50,7
Puglia	4,0	44,5	15,5	49,1	31,7	47,0	48,8	55,4	100,0	51,3
Basilicata	3,0	50,0	16,6	50,0	30,2	46,2	50,2	53,8	100,0	50,7
Calabria	4,4	45,5	17,8	49,2	29,4	46,3	48,4	54,5	100,0	50,8
Sicilia	4,2	44,8	15,5	49,7	31,1	48,1	49,2	54,2	100,0	50,5
Sardegna	3,2	49,0	15,7	53,7	35,3	47,4	45,8	52,6	100,0	50,8
Italia	4,8	44,0	17,4	48,5	33,4	48,2	44,4	55,6	100,0	51,3

Fonte: elaborazione n.s. su dati Istat, 1996.

Tav. 6 - Forze di lavoro per titolo di studio, regione e sesso, media 1995

	Laurea		Maturità		Lic. Media		Lic. Elem.		TOTALE	
	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F
Piemonte	8,1	40,9	25,7	42,5	49,2	40,3	17,0	37,4	100,0	40,4
Valle d'Aosta	5,6	33,33	24,1	46,1	51,8	42,3	18,5	30,0	100,0	42,6
Lombardia	10,2	39,6	26,4	41,5	47,8	40,1	15,6	33,4	100,0	39,4
Trentini A. Adige	6,9	39,3	19,9	45,0	57,1	39,6	15,7	30,1	100,0	39,0
Veneto	7,6	38,9	23,6	42,1	51,0	38,2	17,8	31,2	100,0	38,0
Friuli V. Giulia	8	40,0	28,3	46,0	50,7	38,7	13,2	34,8	100,0	40,5
Liguria	11,2	39,7	29,1	41,8	44,5	38,3	15,2	33,3	100,0	38,8
Emilia Romagna	9,3	44,6	26,7	46,4	44,7	40,7	19,3	38,9	100,0	42,2
Toscana	8,9	42,9	27,0	45,5	43,5	38,8	20,6	37,9	100,0	40,8
Umbria	10,0	48,5	30,4	42,6	41,0	34,8	17,6	32,7	100,0	38,3
Marche	8,8	45,3	24,9	44,0	44,0	37,7	22,3	38,8	100,0	40,4
Lazio	13,7	40,3	34,9	41,5	37,3	33,5	14,1	29,6	100,0	36,8
Abruzzo	9,6	44,7	29,7	42,7	39,6	32,6	21,1	33,0	100,0	36,5
Molise	9,5	41,7	28,3	41,7	40,2	33,3	22,0	39,3	100,0	37,8
Campania	10,2	43,5	26,9	39,7	43,9	28,1	19,0	32,2	100,0	33,7
Puglia	9,7	41,8	24,7	39,9	42,7	26,6	22,9	27,0	100,0	31,5
Basilicata	7,0	46,7	26,8	42,1	41,4	28,4	24,8	35,8	100,0	34,9
Calabria	10,5	46,7	27,8	42,7	39,9	29,8	21,8	33,3	100,0	35,9
Sicilia	10,1	41,3	27,4	41,0	41,4	23,9	21,1	18,8	100,0	29,3
Sardegna	7,0	46,5	24,4	46,3	47,9	29,4	20,7	22,6	100,0	33,5
Italia	9,7	43,8	27,1	42,4	45,0	35,4	18,2	32,2	100,0	37,3

Fonte: elaborazione n.s. su dati Istat, 1996.

Dom. n. 1 -

Che cosa prevedi per te dopo la scuola?

Distribuzione dati e percentuali

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte											
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F										
a) Il lavoro	75	30,36	2	8,33	1	2,86	0	0,00	11	28,21	18	60,00	14	63,64	11	33,33	12	44,44	1	10,00	5	20,00
b) L'Università	99	40,08	20	83,33	30	85,71	1	50,00	14	35,90	2	6,67	2	9,09	13	39,39	7	25,93	4	40,00	6	24,00
c) Momento di attesa	21	8,50	2	8,33	1	2,86	1	50,00	3	7,69	3	10,00	2	9,09	0	0,00	1	3,70	1	10,00	7	28,00
d) Non so	35	14,17	0	0,00	3	8,57	0	0,00	8	20,51	3	10,00	3	13,64	5	15,15	6	22,22	1	10,00	6	24,00
e) Altro	17	6,88	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	7,69	4	13,33	1	4,55	4	12,12	1	3,70	3	30,00	1	4,00
TOTALE	247	100,00	24	100,00	35	100,00	2	100,00	39	100,00	30	100,00	22	100,00	33	100,00	27	100,00	10	100,00	25	100,00

Dom. n. 2 -

Dopo il Diploma ti iscriverai all'Università?

Distribuzione dati e percentuali

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte											
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F										
a) NO	44	17,74	1	4,17	0	0,00	0	0,00	5	12,82	12	40,00	1	4,55	11	33,33	10	37,04	0	0,00	4	16,00
b) SI	111	44,76	22	91,67	32	88,89	1	50,00	17	43,59	3	10,00	2	9,09	14	42,42	6	22,22	5	50,00	9	36,00
c) Vorrei, non posso	20	8,06	0	0,00	1	2,78	0	0,00	1	2,56	5	16,67	3	13,64	1	3,03	4	14,81	2	20,00	3	12,00
d) Non so	73	29,44	1	4,17	3	8,33	1	50,00	16	41,03	10	33,33	16	72,73	7	21,21	7	25,93	3	30,00	9	36,00
TOTALE	248	100,00	24	100,00	36	100,00	2	100,00	39	100,00	30	100,00	22	100,00	33	100,00	27	100,00	10	100,00	25	100,00

Dom. n. 3 -

Qual è il motivo predominante?

Distribuzione dati e percentuali

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte											
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F										
a) Interesse personale	141	58,51	13	56,52	27	75,00	0	0,00	25	64,10	12	44,44	11	57,89	24	72,73	11	40,74	5	50,00	13	52,00
b) Possibilità di lavoro	39	16,18	4	17,39	4	11,11	1	50,00	6	15,38	9	33,33	1	5,26	1	3,03	5	18,52	3	30,00	5	20,00
c) Motivi economici	11	4,56	3	13,04	0	0,00	0	0,00	2	5,13	1	3,70	0	0,00	2	6,06	1	3,70	0	0,00	2	8,00
d) Vicinanza Facoltà	1	0,41	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,56	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
e) Motivi familiari	5	2,07	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,56	0	0,00	2	10,53	1	3,03	1	3,70	0	0,00	0	0,00
f) Rimanere con amici	4	1,66	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	7,41	0	0,00	2	8,00
g) Non so	18	7,47	1	4,35	2	5,56	1	50,00	1	2,56	5	18,52	3	15,79	0	0,00	3	11,11	1	10,00	1	4,00
h) Altro	22	9,13	2	8,70	3	8,33	0	0,00	3	7,69	0	0,00	2	10,53	5	15,15	4	14,81	1	10,00	2	8,00
TOTALE	241	100,00	23	100,00	36	100,00	2	100,00	39	100,00	27	100,00	19	100,00	33	100,00	27	100,00	10	100,00	25	100,00

Dom. n. 5 -

A quale corso di Laurea probabilmente ti iscriverai?

Distribuzione dati e percentuali

	TOTALE		Liceo		Magistrali		Professionali		Tecnici		Arte											
			M	F	M	F	M	F	M	F	M	F										
Beni culturali (d.u.)	10	4,03	0	0,00	1	2,78	0	0,00	2	5,13	0	0,00	3	9,09	0	0,00	0	0,00	3	12,00		
Chimica	4	1,61	1	4,17	1	2,78	0	0,00	0	0,00	1	3,03	0	0,00	1	10,00	0	0,00	0	0,00		
Economia Commercio	16	6,45	5	20,83	1	2,78	0	0,00	0	0,00	2	6,67	1	4,55	4	12,12	3	11,11	0	0,00	0	0,00
Farmacia	3	1,21	1	4,17	1	2,78	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	4,00
Filosofia	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Giurisprudenza	23	9,27	2	8,33	4	11,11	0	0,00	4	10,26	7	23,33	2	9,09	1	3,03	3	11,11	0	0,00	0	0,00
Ingegneria civile	3	1,21	1	4,17	1	2,78	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,03	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Infermieristica (d.u.)	6	2,42	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,03	2	7,41	0	0,00	3	12,00
Lettere	9	3,63	2	8,33	3	8,33	0	0,00	1	2,56	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	10,00	2	8,00
Lingue	8	3,23	1	4,17	2	5,56	0	0,00	2	5,13	3	10,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Medicina Chirurgia	9	3,63	3	12,50	3	8,33	0	0,00	1	2,56	0	0,00	1	4,55	1	3,03	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Medicina Veterinaria	5	2,02	0	0,00	4	11,11	0	0,00	1	2,56	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Odontoiatria protesi	4	1,61	1	4,17	2	5,56	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	4,55	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Pedagogia	12	4,84	0	0,00	1	2,78	0	0,00	9	23,08	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	10,00	1	4,00
Psicologia	17	6,85	0	0,00	4	11,11	0	0,00	4	10,26	1	3,33	2	9,09	2	6,06	4	14,81	0	0,00	0	0,00
Scienze agrarie	4	1,61	1	4,17	1	2,78	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,03	1	3,70	0	0,00	0	0,00
Scienze biologiche	8	3,23	0	0,00	1	2,78	1	50,00	3	7,69	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,70	0	0,00	2	8,00
Scienze forestali	1	0,40	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,03	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Scienze naturali	2	0,81	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	5,13	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Scienze politiche	6	2,42	1	4,17	1	2,78	0	0,00	0	0,00	1	3,33	1	4,55	2	6,06	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Informatica	2	0,81	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	8,00
Architettura	3	1,21	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	20,00	1	4,00
Ingegneria Elettron.	1	0,40	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Ingegneria Meccan.	2	0,81	1	4,17	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Assistente Sociale	1	0,40	0	0,00	1	2,78	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Non so	56	22,58	4	16,67	2	5,56	1	50,00	7	17,95	12	40,00	9	40,91	6	18,18	6	22,22	4	40,00	5	20,00
Altro	33	13,31	0	0,00	2	5,56	0	0,00	3	7,69	2	6,67	4	18,18	9	27,27	7	25,93	1	10,00	5	20,00
TOTALE	248	100,00	24	100,00	36	100,00	2	100,00	39	100,00	30	100,00	22	100,00	33	100,00	27	100,00	10	100,00	25	100,00

Riferimenti Bibliografici

- AA.VV. (1966), *Questioni di sociologia*, Brescia, La Scuola.
- Alexander J.C. (1990), *Teoria sociologica e mutamento sociale*, Milano, Angeli.
- Althusser L. (1972), *Ideologia e apparati ideologici di stato*, in Barbagli M., pp.41-62.
- Althusser L. (1978), *Sull'ideologia*, Bari, Laterza.
- Barbagli M. (a cura di) (1972), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino.
- Barbagli M. (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Barbagli M. (1995), *Da una classe all'altra*, «Polis», n.1, pp. 5-18.
- Barbagli M., Capocchi V., Cobalti A. (1988), *La mobilità sociale in Emilia Romagna*, Bologna, Il Mulino.
- Benadusi L. (1984), *Scuola, riproduzione, mutamento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Benadusi L. (1996), *Razionalità pubblica, risorse umane e formazione*, «Il Mulino», n° 1.
- Bendix R, Lipset S. (eds) (1969), *Classe, potere e status*, vol. I, Padova, Marsilio.
- Bernstein B. (1973), *Class, codes and control*, London, Routledge & Kegan Paul, vol. I.
- Bernstein B. (1975), vol. II.
- Bernstein B. (1977), vol. III.
- Bernstein B. (1969), *Classi sociali e sviluppo linguistico: una teoria dell'apprendimento sociale*, in Cerquetti E.
- Bernstein B. (1982), *Codici, modalità e il processo di riproduzione culturale: un modello*, in Cappello F.S., Dei M., Rossi M, pp. 329-366.
- Besozzi L. (1990), *Tra somiglianza e differenze. Teoria sociologica e modelli di differenziazione sociale*, Milano, Vita e Pensiero.
- Besozzi L. (1993), *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1972), *La riproduzione. Teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*, Firenze, Guarraldi.
- Boudon R. (1978), *Istruzione e mobilità*, Bologna, Il Mulino.

- Boudon R. (1980), *La logica del sociale*, Milano, Mondadori.
- Boudon R. (1981), *Effetti 'perversi' dell'azione sociale*, Milano, Angeli.
- Bovone L., Rovati G. (a cura di) (1988), *Sociologia micro, sociologia macro*, Milano, Vita e Pensiero.
- Bowles S., Gintis H. (1979), *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Bologna, Zanichelli.
- Capecchi V. (1993), *Istruzione, formazione professionale e mercati del lavoro*, «Il Mulino», n° 2.
- Cappello F. S., Dei M., Rossi M. (a cura di) (1982), *L'immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Catarsi C. (1988), *Scolarizzazione e orientamento al lavoro. Dimensioni sociologiche e prospettive neocontrattualistiche*, Firenze, Centro Ed.le Toscano.
- Cavalli A. (1970), *Il mutamento sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Cavalli A. (1990), *I giovani del Mezzogiorno*, Bologna, Il Mulino.
- Censis (1965), *L'istruzione come investimento*, Roma.
- Censis (1996), *30° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli.
- Cerquetti E. (a cura di) (1969), *Sociologia dell'educazione*, Milano, F. Angeli.
- Cesareo V. (a cura di) (1972), *Sociologia dell'educazione*, Milano, Hoepli.
- Cesareo V. (1981), *Socializzazione e controllo sociale*, Milano, F. Angeli.
- Cobalti A. (1983), *Sociologia dell'educazione*, Milano, F. Angeli.
- Cobalti A., Schizzerotto A. (1994), *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Cohen P.S. (1971), *La teoria sociologica contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- Colin A. (1979), *Istruzione e mobilità sociale*, Bologna, Zanichelli.
- Collins R. (1972a), *Sistemi educativi e tipi di stratificazione*, in M. Barbagli, pp.143-178.
- Collins R. (1972b), *Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto*, in M. Barbagli,
- Collins R. (1980), *Sociologia*, Bologna, Il Mulino.
- Commissione delle Comunità Europee (1995), *Libro Bianco su Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva*, Bruxelles, Lussemburgo.
- Coser L. (1968), *Le funzioni del conflitto sociale*, Milano, F. Angeli.
- Cristofori C. (1990), *Stato di moratoria*, Milano, Angeli.
- Davis K., Moore W.E. (1969), *Alcuni principi della stratificazione*, in Bendix. R., Lipset. S., vol. I, pp.17-30.
- De Lillo A., Schizzerotto A. (1985), *La valutazione sociale delle occupazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Donati P. (1983), *Introduzione alla sociologia relazionale*, Milano, F. Angeli.
- Doxa (1996), *Indagine Ipe 1996*, in Isfol (1996) pp. 227-230.

- Durkheim E. (1963), *Le forme elementari della vita religiosa*, Milano, Comunità. (ed. orig. 1912).
- Durkheim E. (1971a), *La divisione del lavoro sociale*, Milano, Comunità (ed. orig. 1893).
- Durkheim E. (1971b), *La sociologia e l'educazione*, Roma, Newton Compton (ed. orig. 1922).
- Durkheim E. (1973), *Educazione come socializzazione*, Firenze, La Nuova Italia (ed. orig. 1923).
- Eisenstadt S.N. (1971), *Da generazione a generazione*, Milano, Etas Kompass.
- Falqui V. (1996), *La programmazione integrata e l'istruzione aperta a distanza*, «La Programmazione in Sardegna», n° 24/25, pp.51-58.
- Gallino L. (1972), *Personalità e industrializzazione*, Torino, Einaudi.
- Garelli F. (1984), *La generazione della vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino.
- Goffman E. (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino.
- Gouldner A.W. (1972), *La crisi della sociologia*, Bologna, Il Mulino.
- Guidicini P., Pieretti G. (a cura di) (1955), *I nuovi modi del disagio giovanile*, Milano, Angeli.
- Habermas J. (1979), *Per la ricostruzione del materialismo storico*, Milano, Comunità.
- Hollingshead A. (1949), *Elmtown's Vouth*, New York, Wiley.
- Isof. (1966), *Rapporto 1996*, Milano, Angeli.
- Istat (1996), *Statistiche delle scuole secondarie superiori*, Roma.
- Manacorda M.A. (1971), *Il marxismo e l'educazione: Marx, Engels, Lenin*, Roma, Armando.
- Manacorda M.A. (1966), *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Armando.
- Marx K., Engels F. (1967), *L'ideologia tedesca*, Roma, Editori Riuniti.
- Marx K. (1969), *Per la critica dell'economia politica*, Roma, Editori Riuniti.
- Mead G. H. (1972), *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti e Barbera.
- Melucci A. (1982), *L'invenzione del presente*, Bologna, Il Mulino.
- Merler A. (1980), *Scienze sociali, scuola, occupazione*, Napoli, Liguori.
- Merton R. K. (1971), *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Morcellini M. (1992), *Passaggio al futuro*, Milano, Angeli.
- Moscatti R. (1983), *Università: fine o trasformazione del mito!*, Bologna, Il Mulino.
- Moscatti R. (1992), *Il sistema formativo nel Mezzogiorno: funzioni manifeste e funzioni latenti in contraddizione*, «Polis», n. 2.
- Moscatti R. (a cura di) (1989), *La sociologia dell'educazione in Italia*, Bologna, Zanichelli.
- Offe C. (1977), *Lo stato nel capitalismo maturo*, Milano, Etas Libri.
- Paci M. (1973), *Mercato del lavoro e classi sociali in Italia*, Bologna, Il Mulino.

- Paci M. (a cura di) (1993), *Le dimensioni della disuguaglianza*, Bologna, Il Mulino.
- Palumbo M. (a cura di) (1993), *Classi, disuguaglianze, povertà*, Milano, Angeli.
- Parsons T. (1962), *La struttura dell'azione sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Parsons T. (1965), *Il sistema sociale*, Milano, Comunità.
- Parsons T. (1972), *La classe scolastica come sistema sociale*, in Cesareo V. (1972). pp. 237-254.
- Parsons T. (1983), *Il ruolo dell'identità nella teoria generale dell'azione*, in L. Sciolla (a cura di), pp. 63-88.
- Parsons T., Bales R.F. (1974), *Famiglia e socializzazione*, Milano, Comunità.
- Parsons T., Platt G.M. (1972), *Età, struttura sociale e socializzazione nell'istruzione superiore*, in Cesareo V., pp. 359-372.
- Piazzì G., Cipolla C. (1985), *Il disincanto affettivo*. Milano, Angeli.
- Ribolzi L. (1984), *Processi formativi e strutture sociali*, Brescia, La Scuola.
- Ribolzi L. (1993), *Sociologia e processi formativi*, Brescia, La Scuola.
- Ricolfi L., Sciolla L. (1980), *Senza padri né maestri*, Bari, De Donato.
- Riesman D. (1956), *La folla solitaria*, Bologna, Il Mulino.
- Scabini E., Donati P. (a cura di) (1988) *La famiglia "lunga" del giovane adulto*, «Studi Interdisciplinari sulla famiglia», n° 7.
- Schizzerotto A. (a cura di) (1988), *Classi sociali e società contemporanea*, Milano, Angeli.
- Schultz T.W. (1965), *Istruzione e formazione di capitale*, in Censis.
- Schutz A. (1974), *La fenomenologia del mondo sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Schutz A. (1979), *Saggi sociologici*, Torino, Utet.
- Sciolla L. (a cura di) (1983), *Identità*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Toscano M.A., Ciucci R. (1988), *La soggettività giovanile*, Firenze, La Nuova Italia.
- Touraine A. (1974), *Lettres à une étudiante*, Paris, Seuil.
- Turner R. H. (1983), *La concezione di sé nell'interazione sociale*, in Sciolla (a cura di).
- U.R.L.MO. Sardegna (1996), *Domanda e offerta di lavoro in Sardegna*, Notiziario trimestrale, n°2.
- Weber M. (1961), *Il metodo delle scienze storico sociali*, Torino, Einaudi.

