



Manca, Giuseppina (1997) *Quando la scuola diventa un'esperienza significativa: la relazione educativa con l'adolescente*. In: Nuvoli, Gianfranco (a cura di). *Essere studenti a Sassari: la secondaria superiore e le aspettative dei suoi allievi*. Cagliari, Editrice Dattena. p. 53-101. (Quaderni sardi di filosofia, letteratura e scienze umane, 4-5 - Supplemento).

<http://eprints.uniss.it/7610/>

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

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.

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).

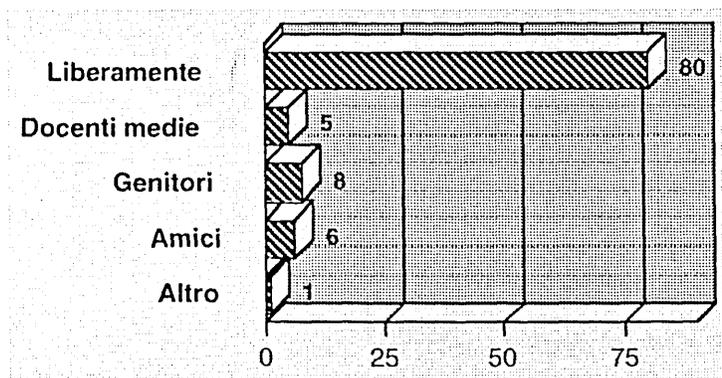
L'elaborazione statistica, relativamente al confronto tra i dati delle varie opzioni alle singole domande, è stata effettuata mediante il ricorso

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.

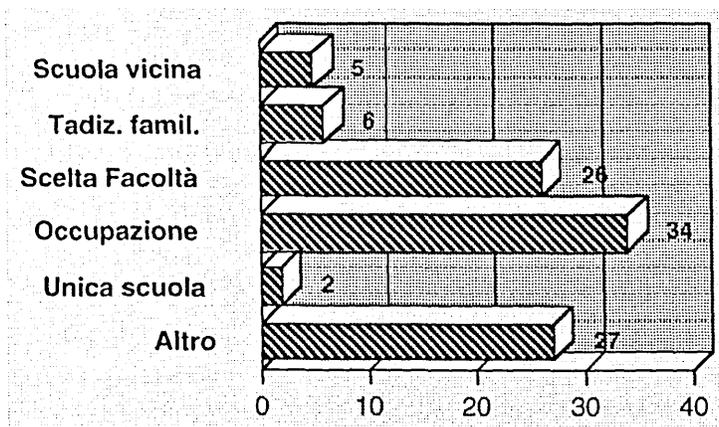
Il momento scolastico dovrebbe perciò avere la caratteristica peculiare di essere fondamentale e decisivo per la progettazione del proprio futuro, per la soddisfazione delle esigenze di apprendimento e di sviluppo, per la formazione di una personalità adulta positiva. Se la scelta della scuola non è 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.

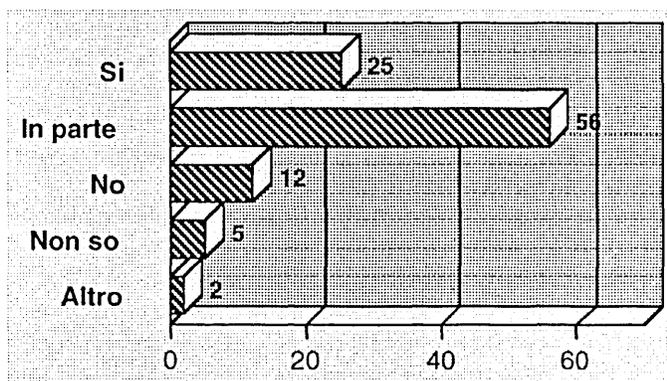
L'ultimo dato merita un'attenta riflessione: il 26,8% degli intervistati afferma di essere stato condizionato nella scelta da un generico 'altro' motivo, al di là di quelli elencati dalle opzioni del questionario. Il confronto tra le risposte evidenzia differenze rilevanti tra i vari istituti: si arriva 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?"



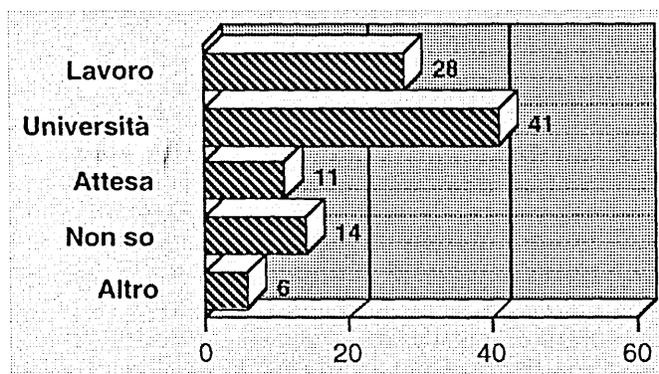
Solo il 25% degli allievi ha risposto affermativamente e, dunque, considera il servizio scolastico adeguato alle aspettative personali. Questo è certo un dato di per sé confortante ma la scuola non può offrire un servizio solo ad 1/4 della popolazione studentesca. Tutti gli studenti dovrebbero trovare 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?"



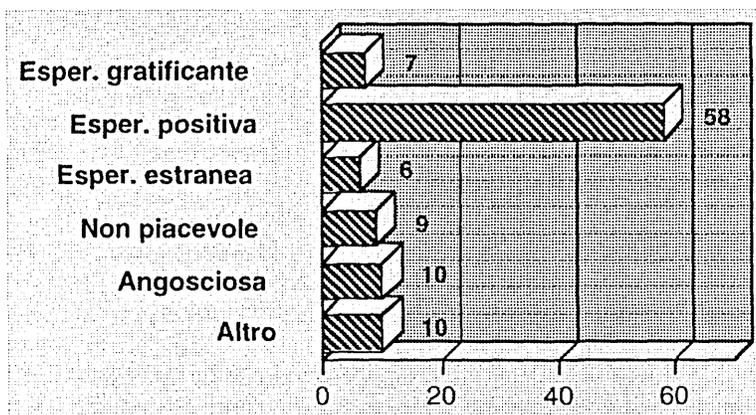
In questa domanda si evidenzia con chiarezza che rispetto alla specificità di ogni grado di Scuola Superiore il confronto statistico tra le percentuali di risposta ottenute fa rilevare un'alta significatività ($P=0,0001$), determinata da una percentuale dell'84,7% di liceali che prevede l'Università 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 sì 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.

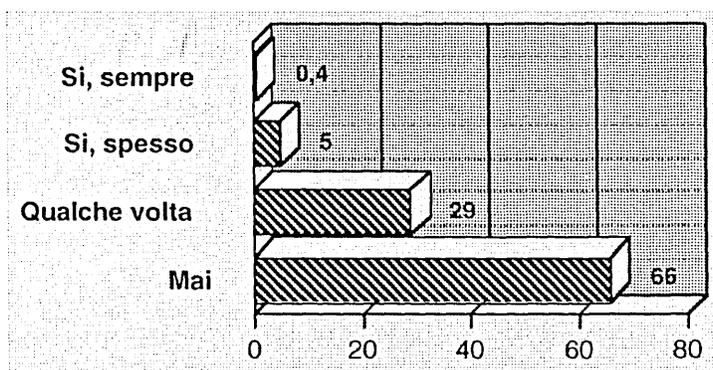
Per concludere, si rileva una forte incertezza ad esprimere un giudizio sulla scuola da parte degli allievi: il 10% di essi risponde con un generico "Altro". Questi studenti non riescono neppure a definire tale esperienza e ciò denota inequivocabilmente un atteggiamento di sostanziale indifferenza nei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

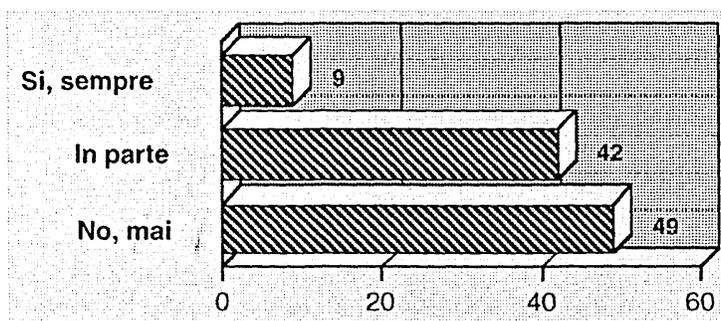
Le risposte positive raggiungono invece percentuali bassissime: solo il 4,8% risponde "Sì, spesso" e lo 0,4% "Sì, sempre". Si comprende agevolmente come percentuali così minime non possano denotare un avvenuto cambiamento nei rapporti educativi di tipo scolastico che pertanto restano preclusi allo scambio 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.
- Gorla 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.