



Nuvoli, Gianfranco (1997) *L'Immagine della scuola secondaria superiore: i giovani e le prospettive di studio a Sassari*. In: Nuvoli, Gianfranco (a cura di). *Essere studenti a Sassari: la secondaria superiore e le aspettative dei suoi allievi*. Cagliari, Editrice Dattena. p. 9-52. (Quaderni sardi di filosofia, letteratura e scienze umane, 4-5 - Supplemento).

<http://eprints.uniss.it/7609/>

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.

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

GIANFRANCO NUVOLI *

1. Problematiche adolescenziali

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

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

Sviluppo fisico

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

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

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

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

Sviluppo sessuale

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

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

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

Sviluppo cognitivo

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

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

Sviluppo sociale

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

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

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

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

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

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

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

2. *La crisi adolescenziale*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. La scuola secondaria e i giovani

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Giovani e scuola secondaria a Sassari

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Gli obiettivi della ricerca

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

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

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

6. Metodologia

6.1.1 Lo strumento

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

6.1.2 Il campione

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

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

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

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

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

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

6.1.3 Modalità di somministrazione e di elaborazione

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

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

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

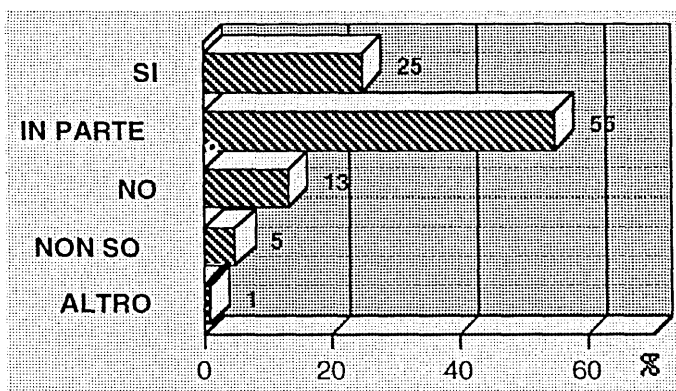
7. Analisi dei dati

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

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

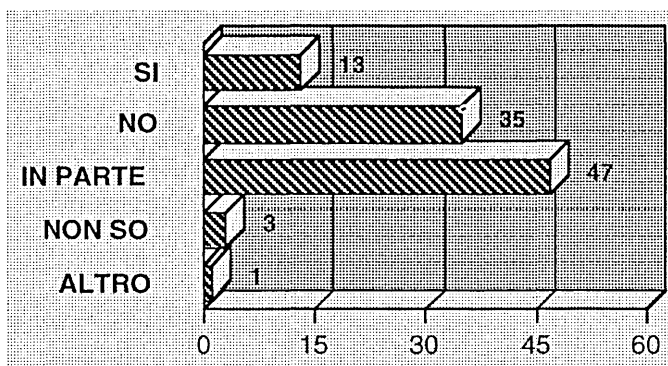
intervistati che frequentano l'ultima classe del loro corso di studi una domanda specifica sul loro iter formativo: "Pensi che tale scelta stia fornendo risposte positive agli obiettivi che ti eri proposto?" (Dom. 1). Le risposte ottenute attestano una valutazione prevalentemente critica sulla funzione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

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



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

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

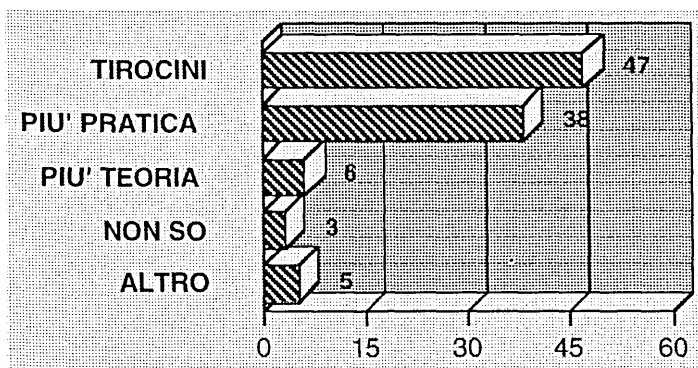


Anche in questa domanda (cfr. Tab. 2) si registra una differenziazione altamente significativa al confronto tra le risposte per istituto ($P=0.017$), e infatti il giudizio positivo è espresso dal 26% degli allievi delle professionali e solo dal 3% dei liceali, mentre i rimanenti istituti presentano valori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

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

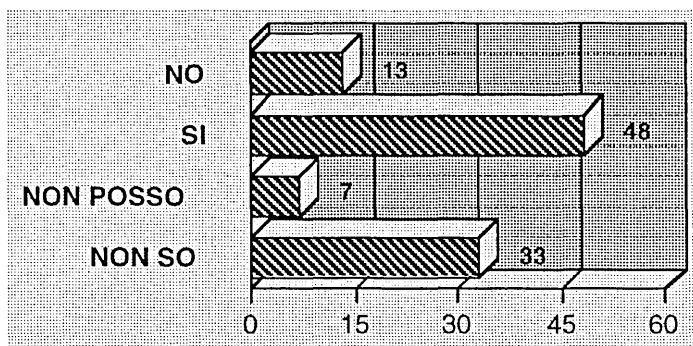
Il motivo della carente preparazione professionale acquisita nel corso degli studi appare molto chiaro agli studenti: alla domanda n.3 *"Quale modifica ritieni più importante per rendere la preparazione scolastica più adeguata alle necessità di una professione"* soltanto un 6% ritiene che occorra approfondire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

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



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

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

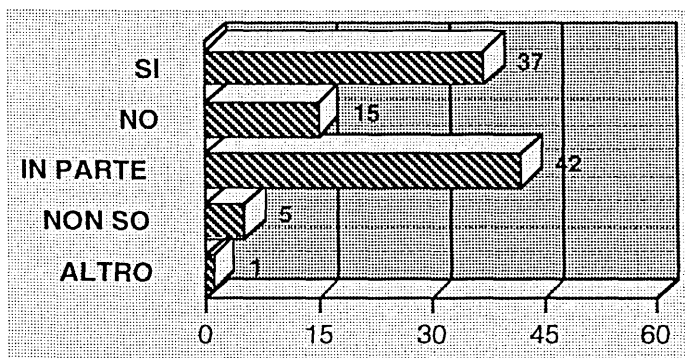


Come nelle previsioni, il confronto fra le risposte per tipologia di istituto (Tab. 4) ha fornito differenziazioni altamente significative ($P = 0.0001$) in quanto gli allievi dei licei vedono l'iscrizione all'università come sbocco quasi naturale per i loro studi (88%), mentre sono pochi quelli degli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

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

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

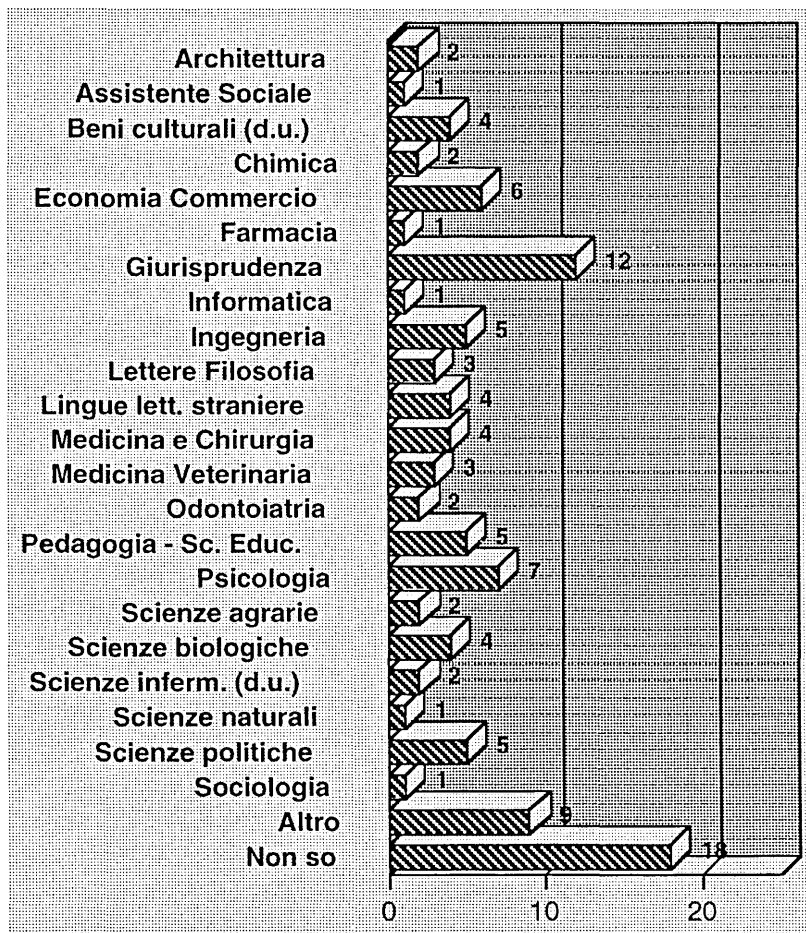
Dom. n.5- "Ritieni che la tua scuola ti prepari ad accedere agli studi universitari?"



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

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

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



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

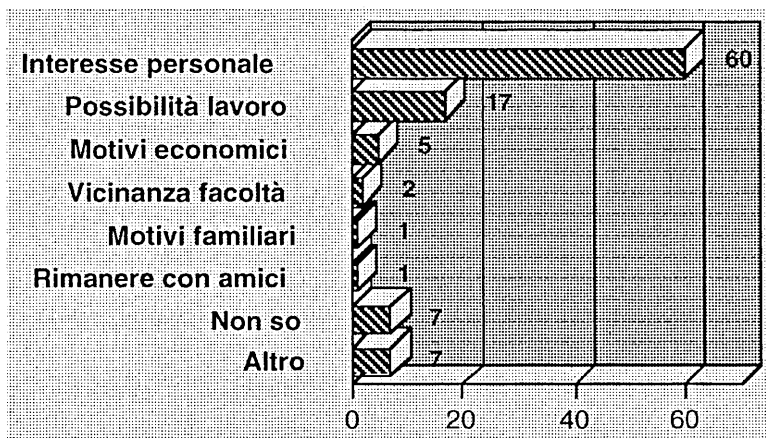
sità di Cagliari, per Medicina (4%) e per Veterinaria (3%) dell'Università di Sassari, tutte a numero chiuso, per cui molte delle aspettative degli studenti andranno probabilmente deluse. Da segnalare, inoltre, che le scelte universitarie previste dagli studenti sassaresi presentano alcune differenziazioni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

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

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

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

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



8. *Discussione dati*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9. Considerazioni conclusive e proposte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TABELLE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tab. 7 - Qual è il motivo predominante?

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

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

Bibliografia

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

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

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

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