



Nuvoli, Gianfranco a cura di (1995) *Problemi psico-pedagogici, formazione e orientamento: la secondaria superiore nella Provincia di Sassari*. Cagliari, Editrice Dattena. 375 p. (Osservatorio scolastico permanente, 1).

<http://eprints.uniss.it/8099/>

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI

FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA

DIPARTIMENTO DI ECON. ISTIT. SOCIETÀ

AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI SASSARI

ASSESSORATO ALLA CULTURA E PUBBLICA ISTRUZIONE

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

La secondaria superiore nella Provincia di Sassari

a cura di
Gianfranco Nuvoli



OSSERVATORIO SCOLASTICO PERMANENTE
n. 1

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

Il volume è curato da Gianfranco Nuvoli

© 1995

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

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



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



AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI SASSARI
ASSESSORATO ALLA CULTURA E PUBBLICA ISTRUZIONE

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

La secondaria superiore nella Provincia di Sassari

a cura di
Gianfranco Nuvoli

con scritti di:

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



editrice dattena

INDICE

<i>PRESENTAZIONE</i>	pag. 7
----------------------------	--------

Parte Prima: LA RICERCA

<i>G. Nuvoli</i>	pag. 13
1. Introduzione	pag. 15
2. Gli obiettivi della ricerca	pag. 17
2.1 Obiettivi e fasi generali.....	pag. 17
2.2 Finalità della ricerca	pag. 18
3. Metodologia	pag. 19
3.1 L'équipe di ricerca	pag. 19
3.2 Lo strumento	pag. 20
3.3 Il campione	pag. 22
3.3.1 Il campione docenti: dati statistici	pag. 23
3.3.2 Il campione discenti: dati statistici	pag. 25
3.3.3 Il campione delle sedi scolastiche	pag. 26
3.4 Modalità di somministrazione	pag. 29
3.4.1 Criteri per l'estrazione del campione	pag. 29
3.4.2 Norme seguite per la somministrazione	pag. 29
3.5 Modalità di elaborazione	pag. 30
4. Note conclusive	pag. 30

Parte Seconda: DATI E TABELLE

1. Dati Questionario Docenti	pag. 37
2. Dati Questionario Studenti	pag. 85
3. Elenco scuole secondarie superiori	pag. 131

Parte Terza: RELAZIONI

1.	Valenza psico-pedagogica dei decreti delegati <i>G.M. Cappai</i>	pag. 139
2.	La riforma della scuola media superiore <i>G. Brianda</i>	pag. 161
3.	Formazione e aggiornamento: aspetti e considerazioni <i>A. Sini</i>	pag. 187
4.	Interazioni sociali e modelli educativi nella scuola contemporanea: verso nuovi modelli di "scuola" <i>B. Pinna</i>	pag. 209
5.	Situazione giovanile e risposta scolastica: problematiche formative nella società complessa <i>G. Manca</i>	pag. 239
6.	Il problema droga nelle scuole medie superiori della provincia di Sassari <i>G. Cioffi</i>	pag. 257
7.	Gli spazi psicologici e scolastici <i>G. Nuvoli, G.M. Cappai</i>	pag. 285
8.	L'orientamento	
8.1	L'orientamento professionale <i>S. Cadeddu</i>	pag. 301
8.2	L'orientamento scolastico <i>G. Casedda</i>	pag. 310
8.3	L'orientamento: implicazioni operative <i>S. Cadeddu, G. Casedda</i>	pag. 325
9.	Motivazioni e scelte universitarie <i>I. Musacchia</i>	pag. 331
10.	Il pendolarismo nelle medie superiori <i>G. Nuvoli</i>	pag. 349
11.	Problematiche psicopedagogiche e oltre... Considerazioni conclusive <i>M. Manca, G. Nuvoli</i>	pag. 365
	BIBLIOGRAFIA GENERALE	pag. 370

PRESENTAZIONE

Giovanni Palmieri

Rettore dell'Università degli Studi di Sassari

Quale rappresentante dell'Ateneo di Sassari, sono lieto di 'presentare' questo volume che raccoglie le ricerche che un'équipe di studiosi ha condotto nelle scuole medie superiori della provincia di Sassari per approfondire le problematiche psico-pedagogiche, formative, occupazionali, e di orientamento delle due dirette utenze: gli allievi da un lato, i loro insegnanti dall'altro.

Infatti, compito dell'Università è, tra gli altri, quello di promuovere e favorire indagini e studi che abbiano come oggetto di analisi il nostro territorio. Ciò al fine di una migliore condizione della vita di coloro che vi risiedono, ma soprattutto per una 'crescita' culturale che, nel rispetto delle singole identità e specificità locali, sappia partire dalle forme di cultura e di vita del presente e del passato sia per i fini della conoscenza scientifica e sia, particolarmente, per la programmazione e la promozione di quelle del futuro. Sono convinto che in tal modo potremo allontanare quel rischio di stagnazione e di isolamento della nostra realtà isolana, rischio che pare evitabile solo tramite una promozione attenta delle linee di sviluppo ed una programmazione degli interventi che sappiano procedere in attento raffronto tra le esigenze di una società in rapida trasformazione e le risorse economiche e socio-occupazionali del territorio.

Con questi intenti e in questa direzione l'Università ha firmato la convenzione con l'Amministrazione Provinciale di Sassari, e tale linea di ricerca sul campo, mirata ai bisogni dell'utenza scolastica, intende rappresentare il degno contributo ad un'azione sociale e di crescita culturale della scuola e del territorio, e quindi anche della stessa Università di Sassari.

Mario Manca
Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia
Università degli Studi di Sassari

La predisposizione di un progetto finalizzato all'Osservatorio Scolastico Permanente ha consentito alla facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Sassari di stipulare con l'amministrazione provinciale di Sassari una convenzione —voluta dall'Assessore alla Pubblica Istruzione Angelo Capula, e poi proseguita con il suo successore Beppe Pisanu— diretta a favorire una ricerca gestita dalla commissione scientifica della suddetta Facoltà e realizzata direttamente nelle varie scuole del territorio. La commissione scientifica ha individuato la via della ricerca sul campo per evidenziare le esigenze programmatiche ed operative, dando così avvio all'indagine tra gli utenti della scuola secondaria.

Partendo da un attento esame delle esperienze precedenti -e pur mantenendo le varie difficoltà di ordine logistico, strutturale, istituzionale e finanziario-, l'attività sperimentale consente di evidenziare la necessità di momenti di programmazione a carattere generale legati al territorio su cui gravita la provincia e finalizzati ad un miglior rapporto tra le esigenze dell'utenza sul piano umano della formazione e dell'orientamento, e le risorse del territorio sul piano economico, e socioculturale. Momenti qualificanti dell'indagine sono inoltre apparsi alcuni risultati sugli aspetti psicopedagogici legati alla continuità del processo educativo, ed insieme l'esigenza di ridisegnare la figura del 'docente' attraverso una più marcata acquisizione della qualifica di operatore culturale.

Il risultato più evidente di questa esperienza è, a nostro avviso, il fatto che essa rappresenta per l'università uno dei momenti qualificanti per la realizzazione di quel confronto - troppe volte auspicato sul piano progettuale, e poi non sempre realizzato- con il territorio su cui gravita, con le sue esigenze e potenzialità. Riteniamo, pertanto, che la collaborazione dell'équipe di ricercatori per la realizzazione dell'iniziativa provinciale possa costituire sia un elemento importante per la struttura universitaria, e sia un utile strumento conoscitivo ed operativo per quanti si impegnano per soddisfare le esigenze del nostro territorio e della nostra scuola.

Tonino Pompedda

Presidente dell'Amministrazione Provinciale di Sassari

L'Amministrazione Provinciale ha avviato, in questi anni, una politica di grande apertura nel territorio ritenendo che, proprio nel territorio, vi fossero grandi risorse poco o male utilizzate ed opportunità di crescita trascurate o non valorizzate pienamente. Se esiste un settore in cui questo ragionamento trova ragioni più forti che in altri, è quello delle risorse umane.

Cultura, istruzione e formazione rappresentano oggi altrettante sfide che è possibile vincere anche senza disporre di ingenti mezzi finanziari.

La Provincia si pone quindi come preciso obiettivo della sua azione di governo quello di diventare un 'luogo' di alta programmazione e di coordinamento dove far confluire competenze, energie e sensibilità diverse, capaci di accelerare i processi di sviluppo che, fra molte difficoltà, si sta cercando di rimettere in moto.

Perciò abbiamo sostenuto con convinzione che occorre un rapporto di collaborazione sempre più stretto con l'Università di Sassari, fondato su iniziative comuni di grande significato per la nostra comunità, come la ricerca che presentiamo in questa occasione. Riteniamo che essa rappresenti un contributo importante alla creazione di un circolo virtuoso nel cui ambito le Istituzioni Locali, l'Università, la scuola, il mondo socio-economico possono trovare nuovi spazi in cui qualificare sempre di più il loro ruolo.

Ma soprattutto i giovani e gli studenti possono avere a disposizione punti di riferimento autorevoli, non solo per completare la loro formazione ma per poter esercitare i loro diritti fondamentali di cittadini.

Peppino Pisanu

*Assessore alla Cultura e Pubblica Istruzione
Amministrazione Provinciale di Sassari*

Nel vedere la conclusione di un lavoro di ricerca voluto con la convinzione della sua validità quale supporto per l'attività di programmazione provinciale, è con ampia soddisfazione che l'Assessorato alla Cultura e P.I. dell'amministrazione provinciale di Sassari ha voluto redare la introduzione alla stampa del presente volume, che rappresenta un fondamentale strumento conoscitivo e metodologico di programmazione e di orientamento.

Dalla sua costituzione e fino ad oggi i cicli amministrativi succedutisi hanno dovuto scontrarsi con diversi fattori negativi che ne hanno condizionato la capacità operativa nella scuola. La componente determinante è senz'altro costituita dall'abitudine a considerare la formazione del giovane come estranea al mondo che lo circonda, con la conseguente carenza di collegamento tra la formazione 'scolastica' e le necessità del mondo del lavoro; a ciò si aggiunga l'incapacità ad adeguare la legislazione scolastica a quella sull'orientamento al lavoro, in palese disarmonia con quanto avviene in altri paesi europei, da cui le situazioni di disagio nell'applicazione delle disposizioni comunitarie in materia.

Del resto, le funzioni amministrative in materia scolastica delegate dallo stato alla Regione Autonoma della Sardegna (D.P.R. 19.6.1979, n.348), nonché le competenze attribuite alle Amministrazioni provinciali (L. 15.6.1931, n.889; R.D. 6.5.1923 n.105; R.D. 3.3.1934, n.383; L. 7.2.1958, n.88) assegnano in specifico all'assessorato alla Cultura e Pubblica Istruzione una vasta gamma di competenze che, in prevalenza, concernono il personale di segreteria e le attrezzature (materiali didattici, scientifici e di segreteria; spese di ufficio, telefono, ecc.), a cui si aggiungono particolari attribuzioni in materia di edilizia scolastica. Ed è proprio in tale ambito che emerge la necessità di coordinare la progettazione e la realizzazione di edifici scolastici con un'attenta analisi della tipologia e dislocazione degli stessi in base alle esigenze territoriali, alle potenzialità socioeconomiche locali e ai processi di orientamento e di formazione dei giovani.

L'Assessorato ha impegnato in questa direzione le proprie energie, nella ricerca di iniziative applicative capaci di ovviare alle evidenti carenze legislative e strutturali che limitano la sua attività, cercando così di dare attuazione alla sua funzione di congiunzione articolata tra società e scuola secondaria. Su questa base già nel passato si erano avviate iniziative tendenti in modo particolare ad incidere sul ruolo dell'Assessorato alla P.I. quale elemento di collegamento tra scuola e società attraverso una duplice azione formativa e conoscitiva. L'attività di questo periodo è caratterizzata dallo stabilire rapporti di collaborazione fra i vari organismi politico-amministrativi-culturali del territorio. Infatti, la prioritaria necessità di una programmazione più consapevole delle attività ha portato alla predisposizione di un 'Osservatorio Scolastico Permanente', finanziato dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione, e mirato alla elaborazione di diversi progetti specifici inseriti nella programmazione provinciale.

In particolare, il lavoro nella sezione conoscitiva è curato da una équipe di docenti della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Sassari: quest'ultima alla qualificazione specifica nel settore unisce una profonda conoscenza delle varie problematiche locali ed una notevole esperienza maturata attraverso un continuo impegno socio-culturale. Nel doveroso ringraziamento a tutti i componenti del gruppo di ricercatori -che nel lavoro hanno profuso impegno e professionalità- un particolare riconoscimento va ai membri del comitato scientifico per la collaborazione prestata al nostro tentativo di contribuire alla crescita della scuola secondaria della provincia di Sassari.

Ai componenti del mondo della scuola media superiore —presidi, docenti ed allievi— va la mia personale gratitudine per la fattiva collaborazione fin qui attuata, insieme alla certezza che nella realizzazione della programmazione e degli interventi operativi potranno trovare quella stessa disponibilità e quell'impegno che devono caratterizzare il ruolo di un Assessorato alla Cultura e alla Pubblica Istruzione.

PARTE PRIMA

La Ricerca

LA RICERCA NELLE SCUOLE MEDIE SUPERIORI DELLA PROVINCIA DI SASSARI

Gianfranco Nuvoli

1. Introduzione

La competenza principale di un osservatorio mirato alla scuola media secondaria appare essere quella di una programmazione attenta e sensibile alle caratteristiche scolastiche e sociali così che la scuola trovi il necessario collegamento con le radici territoriali e socio-culturali in cui essa opera, e allo stesso tempo il processo di stimolo proveniente dal territorio serva a renderla maggiormente aperta e adeguata alle profonde trasformazioni operanti nella nostra società. Infatti, già dalla istituzione dei Decreti Delegati la realtà della scuola non sembra aver risentito in misura rilevabile dell'innesto apportato dalla struttura collegiale. Anzi, si direbbe che esso rappresenti una struttura scomoda a tutti, agli organismi politico-amministrativi perché ricorda loro tutti i problemi tuttora irrisolti della scuola, e a quest'ultima in quanto può rappresentare quella spinta innovativa e pianificatrice che lascerebbe scarse possibilità di evitare la stagnazione metodologica e didattica.

Non pare allora casuale se l'immagine della scuola che emerge nel campo italiano lascia trasparire come essa resti offuscata e confusa nella percezione degli stessi utenti non solo per le ambiguità e la carente definizione che caratterizzano il ruolo formativo ed orientativo della scuola, ma anche per le tensioni che questo può provocare in termini di rinnovamento educativo. Precedenti attività di ricerca condotte in campo nazionale hanno infatti confermato l'ambito delle aspettative dei docenti 'innovativi', quelli che credono nel rapporto tra la società e la scuola, e quindi attribuiscono a quest'ultima l'esigenza di una "funzione di revisione teorica e pratica dei contenuti curricolari, della didattica, degli obiettivi generali dell'insegnamento" (Semeraro, 1981, 438). Il contrasto nasce nel confronto con l'opposto atteggiamento dei 'conformisti', che trovano uno standard di riferimento

nell'adeguamento a moduli educativi e comportamentali del passato: in tali modelli, già conosciuti e sperimentati, essi sono in grado di trovare la sicurezza psicologica per l'esercizio del ruolo e la tranquillità operativa che proviene dalla consuetudine.

Sulla stessa linea interpretativa di una carenza di immagine appaiono i dati inerenti l'area isolana, ed in particolare su quella provinciale, che si rilevano dalla ricerca compiuta sul distretto scolastico n.1 di Sassari, a cura del Centro di Ricerca e Documentazione '*Febbraio 74*' (1985), e da quella sull'ex distretto scolastico n.4 di Castelsardo (Nuvoli, Mameli, 1987). I rilievi emersi dall'indagine sul campo confermano che, se restano carenze croniche di natura logistica ed operativa che possono giustificare la limitata partecipazione degli insegnanti, altri condizionamenti profondi paiono legati ad una mancata definizione di aree di intervento e pertanto tengono lontano la scuola dalla realizzazione concreta delle iniziative di collegamento fra i vari istituti scolastici ed il mondo sociale.

La funzione di documentazione delle disponibilità e di programmazione degli interventi si può pertanto considerare come un apporto a carattere innovativo di quei consigli provinciali che, intendendo comunque operare come organismi intermedi di pianificazione, superano le difficoltà con l'impegno personale e rifiutano il ruolo tradizionale di una scuola ancorata al passato che tenda ad ignorare e procrastinare finché possibile lo scontro con le realtà emergenti nella dinamica inquietante del cambiamento.

Sulla base delle precedenti considerazioni la commissione scientifica nominata dalla Facoltà di Lettere e Filosofia della Università di Sassari intende configurare il proprio ruolo nell'*Osservatorio Scolastico Permanente* dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione della Amministrazione Provinciale di Sassari quale funzione strutturale che sia da un lato in grado di rilevare dati, statistiche e studi sulla realtà scolastica provinciale, e dall'altro attenta a individuare i fenomeni educativi locali e a predisporre adeguati studi e relativi suggerimenti operativi per affrontare e approfondire le problematiche legate alla scuola. La commissione scientifica, pertanto, intende assumere la responsabilità della collaborazione richiesta strutturandosi in una dimensione agile e ristretta che costituirà la struttura di base con compiti e competenze sulla supervisione dello svolgimento delle varie fasi di ricerca e di elaborazione, nonché di una seconda dimensione, o *commissione di lavoro*, allargata per integrazione con colleghi e con esperti delle varie aree disciplinari e/o dei diversi campi professionali connessi con le diverse fasi di ricerca, di analisi e di elaborazione del presente lavoro.

2. Gli obiettivi della ricerca

2.1 Obiettivi e fasi generali

FASE 1 Analisi statistico-bibliografica

Questa prima fase di ricerca si basa sui dati messi a disposizione dal Provveditorato agli Studi di Sassari, su quelli rilevati dall'ISTAT, dal CENSIS e su ulteriori dati statistici a disposizione nella letteratura e/o fornibili da altri Enti pubblici e privati (ad es. Regione Sarda, Distretti scolastici, ecc.). L'obiettivo di questa fase è quello della raccolta di informazioni di base sulla scolarità nella Provincia di Sassari con particolare riferimento a problematiche quali il pendolarismo, mortalità scolastica, doppi turni, disagi e carenze di locali, prospettive di lavoro o di proseguimento studi ecc.

FASE 2 Analisi sperimentale

La finalità è quella di rilevare e commentare i dati necessari per la conoscenza del mondo della scuola nel suo complesso, nonché individuare ulteriori elementi coinvolgenti non solo l'utente diretto -l'allievo- ma anche l'insegnante (vedi problematiche legate al diritto-dovere dell'aggiornamento dei docenti in servizio, oltre che della formazione delle nuove leve), la famiglia (vedi doppi turni, scelta della lingua straniera e, soprattutto, mortalità scolastica e pendolarismo), il mondo del lavoro (ad es. nel contrasto tra aspirazioni e le reali opportunità lavorative, oltre che per la formazione di quadri adeguati alla mobilità occupazionale che pare caratterizzerà il sistema economico del futuro).

FASE 3 Analisi ed intervento operativo su "Scuola e istruzione"

Sulla base dei dati relativi ai risultati a carattere *'quantitativo'* della realtà scolastica in provincia di Sassari (vedi Fase 1), nonché sulla scorta delle indicazioni emergenti dall'analisi *'qualitativa'* (vedi Fase 2) il tema caratterizzante della terza fase è quello di mantenere da un lato la visione numerica della situazione scolastica e dall'altro di raccorderla con quella qualitativa e motivazionale per conseguire la finalità duplice di seguire l'evoluzione del fenomeno scuola e di predisporre interventi adeguati che propongano soluzioni mirate alle tendenze evolutive e motivazionali dell'utenza scolastica nonché, contemporaneamente, delle esigenze e delle prospettive del mondo del lavoro.

La finalità della Commissione scientifica assume nelle diverse fasi l'obiettivo di raggiungere una struttura agile e dinamica che abbia sia carattere scientifico nell'orientamento delle scelte e sia valenza operativa nella

programmazione e nel monitoraggio del processo educativo. Tale dimensione di supervisione da parte dell'Osservatorio Scolastico Permanente appare necessaria affinché la struttura sia in grado da un lato di cogliere i cambiamenti —e le tendenze al mutamento— dell'aspetto quantitativo (ad esempio le afferenze ai diversi istituti e gli eventuali problemi posti dal pendolarismo) dall'altro restare sensibile agli orientamenti nella scelta dell'istruzione secondaria sia come nuovi modelli e sia come nuove motivazioni emergenti nell'utenza scolastica. Ulteriore elemento qualificante è la dimensione dell'orientamento scolastico che, sulla base dei dati statistici e motivazionali, l'Osservatorio potrà esercitare predisponendo adeguata informazione in merito alle scelte della tipologia di scuola (ad es. istituti tecnici o licei) e di facoltà universitaria (ad es. facoltà umanistiche o scientifiche) in raccordo, però, con quelle che possano essere le richieste del mercato del lavoro e gli sbocchi occupazionali presenti nel territorio.

2.1 Finalità della ricerca sulla 'Scuola Media Superiore'

L'adeguamento della nuova figura docente (che dovrebbe essere espressione dei Programmi '85 per la Scuola Elementare —come già avvenuto per la Media Inferiore e previsto per quella Superiore—) propone la necessità di individuare momenti stabili e continuativi di ricerca e di confronto per l'operatore scolastico sugli aspetti didattici di competenza professionale, ma anche in quelli di più ampio respiro sociale e culturale. Tale indagine a carattere propedeutico per la programmazione si colloca nell'ambito delle competenze tese al processo di aggiornamento rivolto sia all'utenza degli insegnanti e sia ai discenti, che usufruiranno di riflesso di tale formazione.

Non solo, il complesso compito di mediazione e coordinamento tra caratteri ed esigenze del territorio rispetto ai bisogni formativi dell'utenza, porta la struttura a coinvolgere in un processo di rinnovamento scolastico anche la più vasta area sociale in termini di formazione di competenze e di adeguamento alle richieste del mondo del lavoro.

La presente indagine si muove con l'obiettivo di un'analisi della situazione attuale e delle linee di sviluppo legate non soltanto al rapporto con l'utenza, ma anche e soprattutto quale base di partenza per i futuri interventi mirati agli operatori della scuola. La finalità è in primo luogo quella di arrivare all'acquisizione di una più profonda funzione informativa e formativa nell'ambito dell'estrinsecazione delle competenze dell'amministrazione provinciale previste a livello legislativo, ma spesso mortificate dall'assenza di un piano globale ed esauriente della situazione reale. In tal senso l'ipotesi di base prevede che un'indagine conoscitiva offra quel quadro delle esigenze

indispensabile per consentire successivamente di procedere all'individuazione e al potenziamento di momenti, soluzioni e strategie operative con cui sensibilizzare la domanda da parte del territorio e dell'utenza, o viceversa coordinarne l'offerta. Allo stesso tempo si prevede il potenziamento del processo di programmazione tramite successive fasi di individuazione delle priorità di intervento e di pianificazione delle metodologie per la realizzazione delle iniziative.

In secondo luogo l'obiettivo della presente ricerca trova riferimento in una più funzionale utilizzazione delle risorse, ottenute come effetto di ritorno non solo dalla circolazione delle esperienze in un interscambio didattico ma anche da una valorizzazione crescente dei servizi esistenti, sia a carattere formativo (vedi stages di aggiornamento, sperimentazioni, ecc.), sia a carattere di documentazione (vedi Banca Dati provinciale, Centro di Didattica, ecc.), e sia di pubblicizzazione dei risultati raggiunti.

3. Metodologia

L'indagine sperimentale ha l'obiettivo di esaminare le problematiche sia della formazione, aggiornamento e sperimentazione dell'utenza della provincia di Sassari, e sia quella delle esigenze del territorio in termini programmatici. A tal fine la ricerca intende affrontare alcuni aspetti determinanti e tra loro correlati della dimensione scolastica tramite analisi conoscitiva condotta per mezzo di questionario.

In riferimento agli obiettivi che la presente ricerca si propone di raggiungere, si ritiene opportuno procedere ad una relazione dettagliata sull'indagine preventivata.

3.1 L'équipe di ricerca

Nella fase di avvio è stata costituita una équipe di esperti, articolata in diverse professionalità e ruoli nella ricerca. I membri di questa fase sperimentale sono i seguenti:

- Prof. Mario Manca, Preside e docente ordinario della Fac. di Lettere e Filosofia dell'Università di Sassari;
- Prof. Giovanni Brianda, già docente associato di Pedagogia nella Fac. di Lettere e Filosofia dell'Università di Sassari;
- Prof. Giuseppina Cioffi, docente associato di Psicologia nella Fac. di Lettere e Filosofia dell'Università di Sassari;

- Prof. Gianfranco Nuvoli, docente associato di Psicologia dell'Età Evolutiva nella Fac. di Lettere e Filosofia, Università di Sassari;
- Dott. Salvatore Cadeddu, insegnante in assegnazione per esercitazioni presso la cattedra di Psicologia nella Fac. di Lettere e Filosofia;
- Dott. Giovanni M. Cappai, insegnante in assegnazione per esercitazioni presso la catt. di Psic. Età Evol. nella Fac. di Lettere e Filosofia;
- Dott. Gavina Casedda, laureata in Pedagogia; operatrice sociale presso l'Amministrazione comunale di Berchidda;
- Dott. Giuseppina Manca, ricercatrice presso la cattedra di Pedagogia nella Fac. di Lettere e Filosofia, Università di Sassari;
- Dott. Ida Musacchia, tecnico scientifico VIII livello, Università di Sassari;
- Dott. Baingio Pinna, docente a contratto per l'insegnamento di Psicologia dell'Arte nella Fac. di Lettere e Filosofia, Università di Sassari;
- Ins. Anna Sini, insegnante in assegnazione per esercitazioni presso la cattedra di Psicologia nella Fac. di Lettere e Filosofia.

I docenti proff. Mario Manca e Gianfranco Nuvoli fanno parte della commissione scientifica nominata dalla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università per i fini della convenzione con l'Amministrazione Provinciale di Sassari. Nelle successive fasi di ricerca è inoltre prevista l'integrazione dell'équipe con i professori Antonio Delogu, sul tema dei confronti tra insegnanti e le università isolate, e Alfreda Papurello, su quello dei rapporti tra scuola e territorio. Sul piano del raccordo tra l'amministrazione universitaria e quella provinciale si ringrazia per il costante supporto fornito il dr. Giovanni Guido e Vincenzo Fara, dell'Assessorato alla P.I.

Considerato che la facoltà non ha ancora piena autonomia amministrativa e che la maggioranza dei ricercatori che si occupano della ricerca non afferiscono ad istituti della facoltà ma a strutture dipartimentali, si precisa che l'équipe di ricerca ha afferrito al supporto amministrativo-contabile, ai servizi logistici e alle strutture tecnico-scientifiche del Dipartimento di Economia, Istituzioni e Società. La parte amministrativa della rilevazione scientifica è curata dal segretario del Dipartimento, ragioniere D'Ambra, e dalla dr.ssa Musacchia, che si è anche occupata della rappresentazione dei dati in tabelle.

3.2 Lo strumento

L'équipe di ricerca ha elaborato un questionario a carattere psicopedagogico strutturato ed impostato sulla base di precedenti esperienze di analisi nel settore. Lo strumento si articola in una serie di domande prevalentemente a risposta chiusa, e costituito da due sezioni specifiche, mirate alle varie componenti dei campioni e con un numero variabile di domande.

SEZIONE A: AREA GENERALE

Rivolta a tutti gli intervistati attraverso domande comuni sia alla sezione docenti sia a quella discenti, questa parte si propone un'indagine aperta alle tematiche attuali più coinvolgenti il mondo della scuola, e con particolare riferimento ai livelli di:

- aspettative e bisogni dell'utenza nei confronti dell'attività educativa;
- esperienze e richieste emergenti dagli operatori scolastici;
- professionalità, coinvolgimento operativo ed esigenze formative e di orientamento sia dell'insegnante (aggiornamento) e sia dell'allievo, anche in rapporto alle scelte del tipo di scuola e degli sbocchi occupazionali.

SEZIONE B: AREA SPECIFICA DOCENTI - DISCENTI

Questa sezione contiene argomenti e problemi che sono presentati sia ad entrambe le aree docenti/discenti, e sia temi che investono nello specifico una sola area:

1- QUESTIONARIO INSEGNANTI

La parte "storica" è rivolta alla verifica della formazione scolastica degli insegnanti di scuola media attraverso l'analisi delle iniziative di aggiornamento frequentate, delle conoscenze nel campo delle problematiche psicopedagogiche; una seconda parte intende valutare il contributo a chiarire e risolvere problematiche inerenti il lavoro pedagogico, nonché il rapporto delle scienze umane con la realtà scolastica dell'isola.

2- QUESTIONARIO STUDENTI

Ha come oggetto di rilevazione i rapporti con la scuola frequentata dagli studenti (ad es. Liceo—Istituto Tecnico), la percezione delle aspettative legate al diploma da conseguire, le possibilità occupazionali da diplomato e l'eventuale scelta di iscrizione ad una facoltà universitaria.

Nello schema sono indicate le tematiche principali, distinte per fasce:

	QUESTIONARI	
	<u>Docenti</u>	<u>Studenti</u>
1- Decreti delegati	x	x
2- Riforma Scuola Media Superiore	x	x
3- Formazione e aggiornamento	x	x
4- Aggiornamento e collaborazioni		x
5- Relazioni scolastiche e sociali	x	x
6- Problematiche giovanili	x	x
7- Spazi scolastici e di lavoro	x	x
8- Pendolarismo	x	x
9- Orientamento scolastico		x
10- Motivazioni alle scelte universitarie		x

L'articolazione complessiva delle domande e delle relative risposte 'a scelta multipla' del questionario somministrato al campione dei docenti e a quello degli studenti viene riportato integralmente nelle tabelle della parte seconda. Di seguito si riportano le domande relative ai dati anagrafici rivolte ai due campioni.

Questionario Docenti

Anzianità di servizio Sesso F ... M ...
Luogo di residenza Età
Titolo di studio
Sede di lavoro: Luogo Istituto
Materia di insegnamento.....

Questionario Studenti

Indica la tua età Sesso F ... M ...
Luogo di residenza famiglia
Residenza dello studente
Istituto frequentato Classe Sede
Scuola frequentata (o attività lavorativa) del precedente A. S. 1992/93:
a) Scuola media
b) Medesimo istituto superiore
c) Altro istituto superiore (*specificare*)
d) Istituto superiore privato
e) Attività lavorativa

3.3 Il campione

Tramite stratificazione dell'universo nelle varie componenti scolastiche e di carattere socio-ambientale è individuato un campione rappresentativo per estrazione con criterio casuale, estratto secondo le categorie previste: personale docente e studenti.

Oltre che nelle sue due componenti, il campione è inoltre distinto in funzione delle seguenti variabili: istituto e sede della scuola di appartenenza, sesso, età, sede di residenza (per il campione studenti: residenza della famiglia e dello studente), popolazione della sede (tabulate secondo tre fasce: 1- per centri con meno di 10.000 abitanti; 2- per centri con meno di 30.000 abitanti; 3- centri con meno di 10.000 abitanti), ed infine per distretto di afferenza della scuola.

Per motivi di opportunità di sintesi dei risultati, in questa fase iniziale di ricerca si è scelto l'utilizzo della variabile 'Distretto' in quanto essa consente un confronto dei dati che riflette sia le differenze ambientali e sia quelle scolastiche delle zone coinvolte nella rilevazione. Gli incroci tra le altre variabili sono invece previsti per le successive fasi di elaborazione e di analisi dei dati.

L'estrazione dei soggetti afferenti al campione di docenti e di studenti ha seguito i criteri e le modalità appresso indicate.

• **CAMPIONE DOCENTI**

L'estrazione del campione dei docenti avviene secondo criteri differenti in funzione della classe di insegnamento:

Classe 1: estrazione casuale di un docente ogni dieci nella classe di titolarità.

Classe 5: tutti i docenti che svolgono insegnamento nella classe di titolarità.

• **CAMPIONE DISCENTI**

L'estrazione delle 'classi' del campione studenti avviene secondo i seguenti criteri:

Classe 1: estrazione casuale di una classe ogni dieci sezioni della sede.

Classe 5: estrazione casuale di una classe ogni dieci sezioni della sede. Per classi composte da meno di venti allievi, o con vari indirizzi, sono coinvolte altre sezioni, fino ad arrivare a 20 allievi.

L'estrazione del 'campione' studenti avviene con i seguenti criteri:

Classe 1: 1 soggetto ogni 5, estratto dall'elenco del registro di classe;

Classe 5: tutti i soggetti presenti alla data della rilevazione nella classe estratta.

3.3.1 Il campione Docenti: dati statistici

Il campione finale degli insegnanti è costituito da 987 docenti, distinti in 439 uomini (44,5 %) e 530 donne (53,7 %): si rileva che il 2% del campione non ha fornito alcuni dati per evitare eventuali identificazioni del questionario, per cui il totale può presentare lievi variazioni sulla base dei dati forniti dai soggetti.

L'età media dei docenti è di 40,2 anni \pm una Deviazione standard pari a 9,81: negli uomini essa sale a 41,3 anni \pm 9,65, mentre nelle donne presenta un'età leggermente inferiore (39,3 anni \pm 8,18). La distribuzione dei docenti per fasce d'età è la seguente:

	N°	%
fino a 30	113	11,44
31 - 35	177	17,91
36 - 40	187	18,93
41 - 45	158	15,99
46 -50	102	10,32
oltre 50	108	10,93
non dichiarata	<u>143</u>	<u>14,47</u>
tot.	988	100,00

Il campione dei docenti rientra in maggioranza in una anzianità di servizio di dieci anni di insegnamento: in totale l'anzianità media è pari a 12,84, con una leggera prevalenza degli uomini ($13,35 \pm 9,8$) rispetto alle donne ($12,35 \pm 9,04$); la distribuzione complessiva appresso riportata evidenzia come la categoria degli insegnanti si vada svuotando per effetto del pensionamento massiccio nelle fasce più alte:

	N°	%
1 - 5 anni	198	20,22
6 - 10 anni	297	30,34
11 - 15 anni	123	12,56
16 - 20 anni	115	11,75
21 - 25 anni	76	7,76
oltre 26 anni	92	9,40
non dichiarata	<u>78</u>	<u>7,97</u>
tot.	979	100,00

Riguardo all'ampiezza dei centri, 238 docenti (24,7%) insegnano in quelli con meno di 10.000 abitanti, 89 (9,2%) in quelli con meno di 30.000 e 638 (66%) nelle città maggiori.

L'articolazione secondo i distretti scolastici, comprensiva di quelli di Nuoro e di Macomer in quanto vi si reca a scuola una percentuale di studenti della provincia di Sassari, presenta la seguente provenienza dei docenti:

	N°	%
Distretto 1	345	35,10
Distretto 2	150	15,26
Distretto 3	70	7,12
Distretto 4	214	21,77
Distretto 5	105	10,68
Distretto 6 - Nuoro	80	8,14
Distretto 7 - Macomer	<u>19</u>	<u>1,93</u>
tot.	983	100,00

3.3.1 Il campione Discenti: dati statistici

Il campione finale degli studenti è costituito da 2429 ragazzi con età media di 18,06 anni ($DS \pm 2.37$), che frequentano le classi prime in numero pari a 684 (28,1%) e quelle terminali in numero di 1744 (71,8%). La distribuzione per fasce d'età è la seguente:

	N°	%
14 anni	206	8,50
15 anni	299	12,33
16 anni	127	5,24
17 anni	82	3,38
18 anni	595	24,55
19 anni	576	23,76
20 anni	281	11,59
21 anni e oltre	<u>258</u>	<u>10,64</u>
tot.	2424	100,00

I soggetti sono distinti in 1062 ragazzi (43,9%) e 1358 ragazze (56,1%), con un'età media pari a $18,1 \pm 2.4$ i maschi, e di 18 ± 2.36 le femmine.

Per quanto riguarda il distretto scolastico di appartenenza della scuola, il campione comprende anche 97 studenti (4%) intervistati in quanto, pur risiedendo nella provincia di Sassari, frequentano nelle scuole medie superiori al di fuori della provincia. L'articolazione per distretti è pertanto così distinta:

	N°	%
Distretto 1 - Sassari	986	40,63
Distretto 2 - Alghero	319	13,14
Distretto 3 - Tempio	217	8,94
Distretto 4 - Olbia	538	22,17
Distretto 5 - Ozieri	270	11,12
Distretto 6 - Nuoro	71	2,93
Distretto 7 - Macomer	<u>26</u>	<u>1,07</u>
tot.	2427	100,00

In merito alla dimensione dei luoghi ove è ubicata la scuola o la sede staccata, 549 studenti (22,6%) frequentano in centri con meno di 10.000 abitanti, 339 (14%) in cittadine fino a 30.000, e 1539 (63,4%) in città con oltre 30.000 abitanti.

Riguardo alla scuola frequentata nell'anno precedente, 658 studenti (27,8%) dichiarano di provenire dalla scuola media inferiore e 1561 (65,9%)

provengono dal medesimo istituto superiore; 119 soggetti si sono trasferiti da altro istituto pubblico (3%) o privato (1,9%), e 32 studenti (1,4%) provengono dal mondo del lavoro.

3.3.3 Il campione delle sedi scolastiche

L'elenco delle scuole, delle sedi e delle sezioni staccate interessate alla rilevazione del questionario è indicato nella tabella seguente:

Istituti	LICEI/ I.MAG.	TECNICI	PROF.	ALTRI	TOTALE
<i>Centri</i>					
ALGHERO	2	2	7	2	13
ARZACHENA	1		1		2
BONO	1	1	1		3
BONORVA	1		1		2
BUDDUSO'		1			1
CALANGIANUS			1		1
CASTELSARDO	1				1
ITTIRI			1		1
LA MADDALENA	2	1			3
MACOMER *	1	2	2		*
NUORO *	4	5	4	2	*
OLBIA	3	2	2		7
OSCHIRI			1	1	2
OZIERI	3	1			4
PALAU		2			2
PERFUGAS			1		1
PORTOTORRES	2	1	1		4
POZZOMAGGIORE	1				1
S. TERESA			1		1
SASSARI	** 6	13	5	8	32
TEMPIO	2	2		1	5
THIESI		1			1
VALLEDORIA		1			1
Totale	30	35	29	14	*** 88

Note:

*) Scuole di altra provincia, in cui sono intervistati solo gli studenti provenienti da quella di Sassari;

- ***) Sono stati eliminati nella tabulazione i questionari di una sede staccata dell'Istituto Magistrale di Sassari (Via Gorizia) in quanto compilati sulla bozza iniziale del questionario e non sulla versione definitiva. Inoltre, nello stesso Istituto risulta ridotto il campione dei docenti in quanto molti degli insegnanti che vi afferiscono non hanno consegnato il questionario compilato.
- ****) Il totale globale non comprende le classi afferenti alle scuole dei distretti di Macomer e di Nuoro.

Il campione complessivo delle medie superiori della provincia di Sassari è costituito da 88 scuole fra istituti, sedi e sezioni staccate, mentre altri 20 istituti sono dislocati in provincia di Nuoro, ove, come già più volte precisato, frequentano anche studenti provenienti dal sassarese.

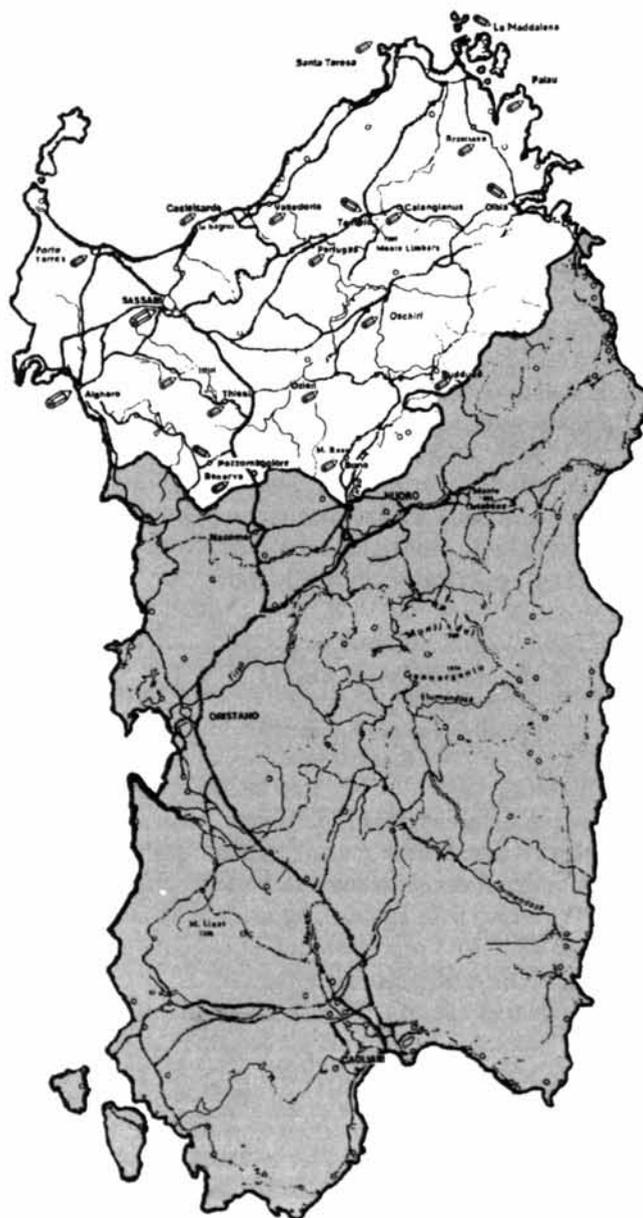
La distribuzione degli istituti nel territorio presenta evidenti fenomeni di concentrazione in quanto nella sola città di Sassari sono presenti 32 sedi scolastiche (36%) e quindi vi è a disposizione un istituto su tre fra quelli del territorio. Se sommiamo ad essi quelli dislocati nella città di Alghero (13, pari al 14,8%) possiamo rilevare che la metà delle sedi scolastiche della provincia si concentra in questi 2 centri. Nei rimanenti, viceversa, si registra in media soltanto la possibilità di 1/2 scelte per gli studenti che intendono frequentare le medie superiori. La situazione viene confermata nella tabella seguente, ove si riporta la distribuzione delle sedi scolastiche distinta per ampiezza della fascia di opportunità offerte dai centri.

		N°	%
A-	1 - 4 Istituti per centro	17	80,96
B-	5 - 9 Istituti per centro	2	9,52
C-	10 e più Istituti per centro	<u>2</u>	<u>9,52</u>
	<i>tot.</i>	21	100,00

La già evidenziata concentrazione di istituti su Sassari ed Alghero (9,5%) appare in parte mediata dalla recente politica dell'amministrazione provinciale di privilegiare il decentramento delle sedi scolastiche, così che ben 17 centri (81%) rientrano nella fascia A con almeno un istituto scolastico e, in parte, tentano di alleviare i problemi -quali quello del pendolarismo e dell'edilizia scolastica- che affliggono il capoluogo.

L'elenco di scuole, sedi e sezioni staccate interessate dalla rilevazione è riportato nella parte seconda, e comprende l'indicazione dell'indirizzo e dell'eventuale numero telefonico. Nella Figura 1 si riporta la distribuzione e collocazione delle sedi scolastiche della provincia di Sassari, distinta per centro e per ampiezza delle opzioni consentite agli studenti. Per facilitarne graficamente la lettura il simbolo '⊗' è dimensionato in misura proporzionale alla quantità di istituti superiori presenti nel centro.

Figura 1 - Cartina delle scuole medie superiori nella Provincia di Sassari



3.4 Modalità di somministrazione

3.4.1 Criteri per l'estrazione del campione

Il questionario di informazione è stato somministrato ai soggetti interessati ad opera di un'équipe di intervistatori coordinati da un membro esperto nei settori della ricerca, per garantirne sia la uniformità di somministrazione e sia la continuità di rilevazione.

CAMPIONE DISCENTI

La somministrazione del questionario nelle classi avviene secondo i seguenti criteri:

- **Classe 1:** i soggetti estratti dall'elenco nominativo del registro di classe si recano in altro locale disponibile, o anche nella classe quinta che è coinvolta nella ricerca.
- **Classe 5:** tutti i soggetti restano in classe per la rilevazione.

CAMPIONE DOCENTI

La somministrazione del questionario al campione avviene con i seguenti criteri:

- **Classe 1:** consegna del questionario ad un docente ogni dieci della sezione.
- **Classe 5:** consegna del questionario a tutti i docenti che svolgono attività di insegnamento nella classe.

3.4.2 Norme seguite nella somministrazione

ISTRUZIONI PER I DOCENTI

Previo accordo con il preside, si è comunicato ai docenti che il rilevatore avrebbe ritirato dopo alcuni giorni i questionari in presidenza o in segreteria.

ISTRUZIONI PER I DISCENTI

Al campione degli studenti sono state fornite le seguenti istruzioni:

- 1- viene letto l'obiettivo della ricerca dal frontespizio;
- 2- si consegna una copia del questionario;
- 3- si indicano le modalità di compilazione, con particolare riferimento alla voce 'Altro' e alle risposte in cui occorre specificare le alternative;
- 4- si comunica che il tempo disponibile per la risposta è di 60 minuti c.a.;
- 5- si ritirano i questionari compilati allo scadere dell'ora (mantenendo la flessibilità sull'orario), e si ringrazia per la collaborazione.

ISTRUZIONI PER I RILEVATORI

Prima dell'applicazione nelle scuole della provincia ciascun intervi-

statore ha provveduto a somministrare a se stesso il questionario (e a rivolgerlo ai colleghi) per conoscere a fondo sia le domande che le risposte presenti e, soprattutto, per poter chiarire eventuali dubbi che potessero sorgere negli intervistati durante la fase di ricerca sul campo.

Un secondo aspetto curato dagli intervistatori nella fase di somministrazione è quello di sottolineare che tutte le risposte alle domande, in tutte le loro sfumature, sono 'giuste' e cioè che non ci sono risposte sbagliate. Per chiarire eventuali dubbi, agli intervistati è stato precisato che una risposta può essere sbagliata solo se viene scelta a caso, o riportata imitando quella che altri compagni ritengono giusta. Si è mirato, in tal modo, a sottolineare che tutte *le risposte sono importanti, che vanno tutte fornite, e che esse devono essere aderenti a come ciascuno vede il problema in quanto, sulla base di tali risposte, saranno possibili interventi e modifiche, e quindi gli intervistati possono influire sulle modalità di organizzazione della scuola.*

3.5 Modalità di elaborazione

Le risposte fornite da ogni intervistato al questionario sono state tabulate inserendole sequenzialmente in un foglio elettronico con tutti i dati anagrafici. Il file è stato quindi importato in un archivio elettronico (Data Base), da cui sono estratti i risultati finali dei singoli campi secondo la variabile desiderata.

Le tabelle finali allegate riportano la distribuzione dei dati e delle relative percentuali, sia come totale generale e sia secondo la distinzione per distretto scolastico. I totali per colonna sono sempre calcolati sul numero di risposte fornite ad ogni singola domanda, e non sul totale del campione; di conseguenza il numero degli intervistati può variare in funzione della sommatoria delle risposte espresse.

La elaborazione statistica è condotta con il test del χ^2 (con correzione di Yates) per il confronto tra i dati delle varie opzioni alle singole domande e nei diversi distretti. Nelle tabelle la significatività rilevata viene riportata anche con il relativo valore di probabilità, oppure con un asterisco (*) se con livelli di $P \leq 0.05$ e due asterischi (**) se con livelli di $P \leq 0.01$.

4. Note conclusive

Le presenti note non vogliono essere una anticipazione dei risultati conclusivi della ricerca, che sono di seguito riportati per la dimensione quantitativa nelle tabelle della seconda parte, e per quella qualitativa nelle

relazioni della terza parte. Del resto, non ci sembra opportuno estrapolare dati rilevanti, confronti significativi o risultati finali contenuti nelle relazioni in quanto qui apparirebbero estraniati ed avulsi dai dati che hanno indotto a tali considerazioni gli estensori delle relazioni, né questa vuole essere una sorta di riepilogo legato ai singoli risultati che perda di vista il quadro generale della formazione secondaria.

L'elemento di fondo che invece si ritiene opportuno sottolineare in questa sede è quello che sembra emergere dalla ricerca nel suo complesso, e cioè la condizione di disagio della scuola media superiore della provincia di Sassari e, insieme, le prospettive di intervento dell'amministrazione provinciale in tale contesto.

In merito alla situazione della scuola appare rilevante la condizione di crisi in cui essa si trova ad operare, e ciò è evidente nella valutazione del complesso di risultati rilevati nelle due componenti, gli studenti ed i docenti. Infatti, se pare ormai acquisita nel mondo scolastico la constatazione dello scarso interesse, se non proprio del disinteresse, della società verso la scuola —situazione che già una decina di anni fa Sergio Neri (1983) denunciava quando intitolava un suo scritto come *“Se lo Stato non cura la sua scuola...”*—, molte sono anche le voci autorevoli che chiedono una inversione di tendenza che ricollegghi la divaricazione tra il mondo scolastico e quello sociale. Numerosi sono ormai i rapporti di organismi ed enti di ricerca (quali CENSIS, ISFOL, OCDE, ecc.) che denunciano la carenza di attenzioni e di investimenti nel processo educativo e formativo, ed insieme la necessità di una riconsiderazione di tale struttura come cardine integrale del tessuto sociale. Di fronte alle contraddizioni tra l'esigenza sempre più avvertita di un miglior rapporto tra scuola e società rispetto all'adeguamento a tali principi, la crisi della scuola non può più considerarsi casuale: le esemplificazioni del disagio che ne consegue possono leggersi negli abbandoni scolastici, nelle bocciature, nella contrapposizione tra l'istruzione pubblica e quella privata, nella 'disaffezione' che traspare dalle richieste sempre più numerose di prepensionamento: “quanta voglia di fuggire dalla scuola, ed in genere proprio da parte dei migliori” (Neri, 1983, 3).

Anche le promesse di riforma, ormai puntualmente annunciate e sempre rinviate, paiono confermare la mancanza di una reale volontà politica di interventi tesi a modificare la situazione scolastica. Ad esemplificazione si può ricordare il problema irrisolto dell'orientamento scolastico, previsto nella riforma delle scuole medie superiori e finora non affrontato. Eppure, proprio da un coinvolgimento di tutta la scuola il momento dell'orientamento può diventare un processo che coinvolga ogni ordine di scuola e tutta la vita lavorativa.

Del resto, di fronte alle prospettive che si delineano nel mondo del lavoro nel futuro ormai prossimo, per 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 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. 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, 27) nelle loro rispettive competenze.

Le funzioni che la normativa nazionale e regionale prevede per le amministrazioni provinciali spaziano tra attività extra ed inter-scolastiche, viste nell'ottica di un collegamento tra direttive ministeriali e esigenze locali, nell'obiettivo ideale di un decentramento che riesca a "creare lentamente una programmazione di attività scolastiche 'integrate e coordinate' a livello sociale e a livello territoriale" (Semeraro, 1981).

Tale mediazione si scontra tuttavia con varie carenze rilevanti che ne mortificano l'incidenza operativa, e quindi si riflettono in negativo nella sua immagine. Infatti, la maggior parte delle attività previste rischiano di sovrapporsi a quelle dei singoli istituti scolastici o di ridursi alle funzioni edilizie di 'costruzione di locali', salvo che l'amministrazione non riesca a proporre linee di programmazione che possano mediare esigenze ed aspettative diverse. La gestione delle funzioni diventa ancor più problematica per la dinamica dei rapporti di competenze e di dipendenze tra assessorati regionali, provinciali e comunali, nonché a livello scolastico tra Provveditorati agli Studi, Distretti scolastici, IRRSAE, ecc. L'esperienza maturata sul confronto tra questi organismi conferma come gran parte del rinnovamento passa attraverso la volontà e l'impegno che amministratori e politici sapranno dedicare a tale organismo. Ulteriori limitazioni sono individuabili nell'area di intervento, che può considerarsi troppo ridotta: l'operatività dell'organismo provinciale risente di questa contrazione per una gestione efficiente, ma soprattutto per una reale influenza nel tessuto scolastico, al fine di conciliare le diverse esigenze delle varie scuole e dei vari territori, e ciò tenendo conto allo stesso tempo delle differenziazioni socio-economiche e culturali dei centri afferenti al territorio provinciale.

In contrapposizione, i poteri di intervento sono estremamente ridotti sul piano di programmazione delle attività di orientamento. Infatti, pur se nella funzione provinciale rientra l'individuazione delle strutture educative e il determinarne mezzi e tempi di realizzazione per un miglioramento del processo formativo, tuttavia le capacità operative vengono mortificate dalla

carenza di potere decisionale, e quindi si scontrano con la sua estrema dipendenza dalla disponibilità delle forze che lo compongono e di quelle culturali e sociali con cui interagisce. Viceversa, lo specifico delle competenze portano a delineare quale primaria finalità quella di assolvere una funzione permanente di qualificazione professionale, e quindi di una attualizzazione ed un miglior raccordo delle risorse formative da un lato e di quelle occupazionali dall'altro. Potrebbe allora delinarsi quel rapporto reciproco con il territorio che rientra nelle finalità dell'istituzione, e da cui la scuola medesima trarrebbe un supporto tramite attività di ricerca quale sostegno motivazionale e promozionale della sperimentazione, tramite la traduzione nell'attività scolastica di nuove modalità, di approcci psicopedagogici, relazionali, tecnologici.

La situazione in Sardegna appare ancora più problematica a causa del disorientamento per l'inesistenza di punti di riferimento professionale e l'assenza di una programmazione funzionale per l'aggiornamento degli insegnanti o l'orientamento degli studenti. Emblematica allora la dissonanza avvertita dagli insegnanti tra le reali condizioni di esercizio della loro professione (sedi disagiate, carenze nei trasporti pubblici, problemi di bilancio delle scuole) rispetto alle contraddizioni emergenti dalle responsabilità formative e dalle valenze educative che a livello legislativo e sociale le vengono attribuite sul piano teorico, senza mai supportarle adeguatamente. Valgono per tutti l'esempio dell'attuale problema della tossicodipendenza e dell'A.I.D.S., e la relativa responsabilizzazione della scuola verso l'educazione preventiva a carattere sanitario e sessuale, senza che essa venisse preparata ad affrontarli.

Anche l'attività legata all'orientamento scolastico e lavorativo come finalità specifica nell'ambito dei compiti operativi in coordinamento con la competenza regionale sull'orientamento professionale, resta ancora una problematica in cui la scuola registra un grande passivo. Tale carenza in termini di prospettive comporta una perdita di credibilità di tutto il sistema educativo, che non è in grado di coordinare strutture e mezzi per orientare scelte di formazione scolastica e per indicare gli sbocchi occupazionali più scoperti nella domanda del mondo del lavoro. Nè si può ritenere soddisfacente la risposta finora fornita al problema dell'orientamento sul versante scolastico e su quello lavorativo sia in una prospettiva immediata della scelta di lavoro, e sia in quella differita della scelta di una facoltà universitaria, spesso basandosi sulla sola diffusione della guida informativa agli studi.

L'opera pur valida della amministrazione provinciale in merito alle strutture edilizie e a quelle dell'orientamento non è tuttavia esaustiva delle responsabilità di un organismo scolastico senza la convergenza di principi

educativi -tipo il diritto allo studio- con le esigenze locali e le finalità del sistema economico e produttivo. Infatti, si tratta di vedere le tendenze attuali del mondo del lavoro e proiettarle in prospettiva nei prossimi anni per incentivare e coordinare la domanda e l'offerta. In tal modo, nel promuovere l'apertura degli istituti maggiormente proficui alle esigenze locali, si potranno alleviare, se non evitare, lo spettro della disoccupazione che incombe su tanti giovani diplomati.

Sulla base delle considerazioni finora esposte diviene evidente che un intervento operativo che si muova da un attento esame del territorio in cui si opera possa poi agevolare ogni successivo processo di programmazione, di formazione e di orientamento che intenda essere mirato alle esigenze dell'utenza. A tal fine, le esigenze della famiglia verso una scuola che sappia valorizzare le capacità dei propri figli lasciano scarse prospettive agli organismi politici e al mondo scolastico di evitare il problema formativo e professionale per lungo tempo: sarà probabilmente questo il campo su cui domani ci confronteremo con le problematiche e le difficoltà operative che già oggi lievitano nel mondo della scuola e nella realtà sociale.

Bibliografia

- Assessorato alla P.I., *Ordinamento scolastico della Regione Sardegna*. Cagliari, s.d.
- Biasini O., *Scuola secondaria superiore: ipotesi di riforma*. La Voce, Roma 1976;
- Brianda G., Pinna G., Testoni P., *La riforma della scuola secondaria superiore. Evoluzione, soggetti, risposte*, TAS, Sassari 1992;
- CENSIS, Regione Sardegna-Assessorato alla P.I., *Le strategie di sviluppo del sistema formativo in Sardegna. II Fase: Edilizia, trasporto e pendolarismo scolastico. Rapporto finale*. Centro Stampa Reg. Sarda, Roma 1991.
- CENSIS, *27° rapporto sulla situazione del paese 1993*. Angeli, Milano 1993.
- Centro di Ricerca e Documentazione 'Febbraio 1974', *Indagine propedeutica della programmazione nel distretto scolastico di Sassari*. Dattiloscritto, s.d.
- Commissione delle Comunità Europee, Orientamenti dell'azione comunitaria nel settore dell'istruzione e della formazione. *Università Ricerca*, 1993, IV, 1.
- Deriu L., La Sardegna attraverso un sistema di indicatori. *La Programmazione in Sardegna*, 1993, XXVII, n.16/17, pp.47-138.
- De Murtas A., La scuola soffre: che si tratti di abbandono? '*La Nuova*'. A.104, n.274 del 27.10.1994, pp.34-35.
- Gazzani D., Consigli distrettuali e provinciali ed edilizia scolastica. *TuttoScuola*, 1979, 52 (Alleg.);
- ISFOL, *Rapporto 1993: Formazione - Orientamento - Occupazione - Nuove tecnologie - Professionalità*, Angeli, Milano 1993.
- Lombardi G., La realtà italiana nel sistema della formazione professionale e la riforma dell'istruzione professionale. *Rivista dell'istruzione*, 1993, n.4, p.527.
- Merler A., Essere maestri in Sardegna. Una ricerca sulla ideologia e sulla pratica scolastica degli insegnanti elementari, *La Programmazione in Sardegna*, 1976, 60, pp.3/45;
- Neri S., Se lo Stato non cura la sua scuola.... *L'Educatore*, 1983, XXX, n.13, p.3.
- Nuvoli G., *La psicologia nel servizio scolastico. Prevenzione e orientamento*. In F. Marini, G. Nuvoli (a cura di), *La Psicologia in Sardegna*. DIESSE, Sassari 1985, pp. 197/203;
- Nuvoli G., Mameli G. (a cura di), *C'era una volta il Distretto. Programmazione per un intervento operativo nel Distretto di Castelsardo*. DIESSE, Sassari 1987.
- OCDE, *Education at a glance*. Paris 1993.
- Pati L., Mortalità scolastica, famiglia, comunità locale. *Orientamenti Pedagogici*, 1992, XXXIX, n.1, pp.97-111.
- Provincia di Sassari, *La condizione e i fabbisogni degli studenti pendolari della scuola superiore*. Osservatorio Scolastico Permanente, Sassari (s.d.).
- Semeraro R. (1981), *I distretti scolastici tra decentramento territoriale e culture locali*. Angeli/Giunta Regionale Veneto, Milano 1981.

PARTE SECONDA

Dati e Tabelle

QUESTIONARIO DOCENTI

Tab. 1 D

Dom. n. 1 - Ha avuto occasione di contattare i genitori degli studenti per chiedere informazioni e dare suggerimenti?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).

	TOTALE		Distretto N.1		Distretto N.2		Distretto N.3		Distretto N.4		Distretto N.5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Sì, sempre	353	36,62	121	37,00	54	36,24	26	37,14	72	33,64	43	40,95	37	37,37
b) Qualche volta	543	56,33	181	55,35	89	59,73	32	45,71	130	60,75	54	51,43	57	57,58
c) No, mai	48	4,98	19	5,81	3	2,01	8	11,43	8	3,74	6	5,71	4	4,04
d) Altro	20	2,07	6	1,83	3	2,01	4	5,71	4	1,87	2	1,90	1	1,01
TOTALE	964	100,00	327	100,00	149	100,00	70	100,00	214	100,00	105	100,00	99	100,00
<p>$\chi^2 = 10,12$ $P = 0,2084$</p>														

Tab. 2 D

Dom. n. 2 - Se non l'ha fatto può indicare il motivo?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) I genitori non si sono mai presentati	65	33,16	21	26,92	6	27,27	9	45,00	13	37,14	12	54,55	4	21,05
b) Non ci sono stati finora i motivi validi	62	31,63	24	30,77	8	36,36	5	25,00	13	37,14	6	27,27	6	31,58
c) Non lo ritenevo utile	11	5,61	6	7,69	2	9,09	1	5,00	1	2,86	1	4,55	0	0,00
d) Mancanza di tempo e di occasioni	27	13,78	9	11,54	3	13,64	1	5,00	6	17,14	3	13,64	5	26,32
e) Altro	31	15,82	18	23,08	3	13,64	4	20,00	2	5,71	0	0,00	4	21,05
TOTALE	196	100,00	78	100,00	22	100,00	20	100,00	35	100,00	22	100,00	19	100,00

x2 = 22,439

P = 0,3172

Tab. 3 D

**Dom. n. 3 - Secondo lei quale atteggiamento dimostrano le famiglie degli allievi verso la disponibilità alla collaborazione con gli insegnanti?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Si disinteressano sempre ai problemi della scuola	57	5,84	33	9,65	7	4,67	1	1,43	6	2,82	8	7,84	2	2,02
b) Si interessano ai problemi della scuola solo se sollecitati	550	56,35	182	53,22	102	68,00	23	32,86	115	53,99	62	60,78	66	66,67
c) Vorrebbero interessarsi ma non hanno mai tempo	68	6,97	18	5,26	8	5,33	5	7,14	17	7,98	11	10,78	9	9,09
d) Si interessano solo ai problemi logistici (riscaldamento, ecc.)	29	2,97	12	3,51	4	2,67	1	1,43	9	4,23	1	0,98	2	2,02
e) Sono disponibili ma restano diffidenti	92	9,43	34	9,94	10	6,67	5	7,14	19	8,92	10	9,80	14	14,14
f) Collaborano attivamente ai problemi della scuola	84	8,61	35	10,23	8	5,33	16	22,86	19	8,92	4	3,92	2	2,02
g) Altro	96	9,84	28	8,19	11	7,33	19	27,14	28	13,15	6	5,88	4	4,04
TOTALE	978	100,00	342	100,00	150	100,00	70	100,00	213	100,00	102	100,00	99	100,00

$\chi^2 = 101,758$
P = 0,0001

Tab. 4 D

Dom. n. 4 - Ritiene utile e proficua l'azione degli organi collegiali?
Distribuzione dati, percentuali e valori della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) In nessun ambito	103	10,71	41	11,85	14	9,79	3	4,41	27	13,04	8	7,69	10	10,64
b) Solo per la programmazione educativa e didattica	281	29,21	101	29,19	32	22,38	32	47,06	65	31,40	32	30,77	19	20,21
c) Solo per la verifica/valutazione	88	9,15	31	8,96	17	11,89	3	4,41	17	8,21	10	9,62	10	10,64
d) Solo per la prevenzione/recupero della dispersione scolastica	51	5,30	24	6,94	6	4,20	4	5,88	12	5,80	2	1,92	3	3,19
e) In tutti gli ambiti	377	39,19	119	34,39	69	48,25	23	33,82	71	34,30	48	46,15	47	50,00
f) Non so	62	6,44	30	8,67	5	3,50	3	4,41	15	7,25	4	3,85	5	5,32
TOTALE	962	100,00	346	100,00	143	100,00	68	100,00	207	100,00	104	100,00	94	100,00

$\chi^2 = 43,657$
 $P = 0,0118$

Tab. 5 D

Dom. n. 5 - Concorda con gli studenti le modalità di attuazione delle attività didattiche?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).

	TOTALE		Distretto N.1		Distretto N.2		Distretto N.3		Distretto N.4		Distretto N.5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Sempre	289	30,04	93	28,53	44	29,33	27	39,13	61	28,50	28	26,92	36	36,36
b) In casi particolari	598	62,16	204	62,58	101	67,33	38	55,07	133	62,15	65	62,50	57	57,58
c) No, mai	52	5,41	18	5,52	3	2,00	4	5,80	13	6,07	8	7,69	6	6,06
d) Altro	23	2,39	11	3,37	2	1,33	0	0,00	7	3,27	3	2,88	0	0,00
TOTALE	962	100,00	326	100,00	150	100,00	69	100,00	214	100,00	104	100,00	99	100,00

$\chi^2 = 16,887$

$P = 0,3257$

Tab. 6 D

Dom. n. 6 - In riferimento alla domanda precedente, può indicare il motivo se non lo fa?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).

	TOTALE		Distretto N.1		Distretto N.2		Distretto N.3		Distretto N.4		Distretto N.5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Mancanza di tempo o di opportunità	54	23,48	18	18,39	7	22,58	5	35,71	18	31,58	6	25,00	2	11,76
b) Non sono abbastanza maturi	98	42,61	37	42,53	15	48,39	3	21,43	27	47,37	10	41,67	6	35,29
c) Non lo ritengo utile	56	24,35	25	28,74	7	22,58	6	42,86	8	14,04	4	16,67	6	35,29
d) Altro	22	9,57	9	10,34	2	6,45	0	0,00	4	7,02	4	16,67	3	17,65
TOTALE	230	100,00	87	100,00	31	100,00	14	100,00	57	100,00	24	100,00	17	100,00

$\chi^2 = 17,839$

$P = 0,2713$

Tab. 7 D

Dom. n. 7 - E' favorevole alla proposta di legge regionale sull'insegnamento della lingua sarda?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Totalmente	257	26,39	67	19,25	51	34,46	15	21,43	47	22,49	38	37,62	39	39,80
b) Solo nella scuola elementare	135	13,86	55	15,80	20	13,51	20	28,57	24	11,48	6	5,94	10	10,20
c) Solo nella scuola media	111	11,40	47	13,51	11	7,43	12	17,14	21	10,05	13	12,87	7	7,14
d) Non sono d'accordo	370	37,99	131	37,64	46	31,08	23	32,86	105	50,24	30	29,70	35	35,71
e) Altro	101	10,37	48	13,79	20	13,51	0	0,00	12	5,74	14	13,86	7	7,14
TOTALE	974	100,00	348	100,00	148	100,00	70	100,00	209	100,00	101	100,00	98	100,00

x2 = 81,166
P = 0,0001

Tab. 8 D

Dom. n. 8 - Fino a quale livello riesce a sviluppare i contenuti per raggiungere gli obiettivi previsti dai programmi ufficiali nel tempo-scuola a disposizione?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N.1		Distretto N.2		Distretto N.3		Distretto N.4		Distretto N.5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Sviluppo i contenuti in modo completo	199	20,45	68	20,12	23	15,44	14	20,29	43	20,19	21	20,00	30	30,30
b) Sviluppo i contenuti solo in parte	614	63,10	205	60,65	98	65,77	39	56,52	135	63,38	74	70,48	63	63,64
c) Sviluppo i contenuti in modo insufficiente	103	10,59	45	13,31	12	8,05	14	20,29	23	10,80	4	3,81	5	5,05
d) Altro	57	5,86	20	5,92	16	10,74	2	2,90	12	5,63	6	5,71	1	1,01
TOTALE	973	100,00	338	100,00	149	100,00	69	100,00	213	100,00	105	100,00	99	100,00

x2 = 36,373
P = 0,0016

Tab. 9 D

Dom. n. 9 - E' disponibile a partecipare a gruppi di lavoro con gli studenti in orari extra-scolastici?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N.1		Distretto N.2		Distretto N.3		Distretto N.4		Distretto N.5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Si, sempre	275	28,47	94	28,40	47	31,54	21	30,00	56	26,17	26	25,00	31	31,63
b) Qualche volta	543	56,21	184	55,59	80	53,69	41	58,57	129	60,28	55	52,88	54	55,10
c) No, mai	104	10,77	37	11,18	16	10,74	6	8,57	21	9,81	15	14,42	9	9,18
d) Altro	44	4,55	16	4,83	6	4,03	2	2,86	8	3,74	8	7,69	4	4,08
TOTALE	966	100,00	331	100,00	149	100,00	78	100,00	214	100,00	104	100,00	98	100,00

x2 = 8,118
P = 0,2084

Tab. 10 D

Dom. n. 10 - Se nella sua scuola sono previsti rientri pomeridiani quale attività si svolge?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Discipline curriculari	302	43,90	112	44,98	60	49,18	26	49,06	62	42,47	19	38,78	23	33,33
b) Discipline extra-curriculari	121	17,59	35	14,06	17	13,93	8	15,09	45	30,82	7	14,29	9	13,04
c) Tirocinio, Esercitazioni	84	12,21	28	11,24	17	13,93	7	13,21	12	8,22	10	20,41	10	14,49
d) Attività di laboratorio	97	14,10	43	17,27	12	9,84	7	13,21	12	8,22	5	10,20	18	26,09
e) Altro	84	12,21	31	12,45	16	13,11	5	9,43	15	10,27	8	16,33	9	13,04
TOTALE	688	100,00	249	100,00	122	100,00	53	100,00	146	100,00	49	100,00	69	100,00

$\chi^2 = 43,351$
 $P = 0,0018$

Tab. 11 D

Dom. n. 11 - Quale programma applicativo di informatica sarebbe più utile per la sua disciplina?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Data Base	111	12,16	43	13,19	21	14,79	7	10,94	22	11,28	10	10,64	8	8,70
b) Fogli elettronici	114	12,49	44	13,50	14	9,86	10	15,63	23	11,79	11	11,70	12	13,04
c) Grafica	171	18,73	67	20,55	22	15,49	19	29,69	26	13,33	13	13,83	24	26,09
d) Videoscrittura	189	20,70	54	16,56	31	21,83	13	20,31	49	25,13	19	20,21	23	25,00
e) Non so	151	16,54	55	16,87	19	13,38	12	18,75	34	17,44	16	17,02	15	16,30
f) Non li conosco	177	19,39	63	19,33	35	24,65	3	4,69	41	21,03	25	26,60	10	10,87
TOTALE	913	100,00	326	100,00	142	100,00	64	100,00	195	100,00	94	100,00	92	100,00

$\chi^2 = 38,49$
 $P = 0,0414$

Tab. 12 D

Dom. n. 12 - Dedica tempo ai rapporti interpersonali con gli studenti?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Sì, sempre	470	48,21	147	43,24	79	53,02	30	44,12	105	49,07	59	56,19	50	50,51
b) Qualche volta	457	46,87	165	48,53	66	44,30	35	51,47	101	47,20	41	39,05	49	49,49
c) No, mai	48	4,92	28	8,24	4	2,68	3	4,41	8	3,74	5	4,76	0	0,00
TOTALE	975	100,00	340	100,00	149	100,00	68	100,00	214	100,00	105	100,00	99	100,00

$\chi^2 = 21,082$
P = 0,0205

Tab. 13 D

Dom. n. 13 - Se "SI", può specificare il motivo prevalente?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Conflitti tra studenti	124	13,52	43	13,48	19	14,39	9	14,52	24	12,63	11	11,34	18	15,38
b) Sottovaluezationedel problema droga	51	5,56	23	7,21	6	4,55	6	9,68	6	3,16	3	3,09	7	5,98
c) Superficialità dei rapporti affettivi e sessuali	77	8,40	37	11,60	8	6,06	4	6,45	18	9,47	2	2,06	8	6,84
d) Rendimento scolastico	349	38,06	114	35,74	48	36,36	22	35,48	70	36,84	44	45,36	51	43,59
e) Comportamento a scuola	194	21,16	60	18,81	32	24,24	12	19,35	42	22,11	20	20,62	28	23,93
f) Altro	122	13,30	42	13,17	19	14,39	9	14,52	30	15,79	17	17,53	5	4,27
TOTALE	917	100,00	319	100,00	132	100,00	62	100,00	190	100,00	97	100,00	117	100,00

x2 = 32,526
P = 0,1433

Tab. 14 D

Dom. n. 14 - Quale problema ritiene più grave per i giovani della Sardegna?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) La droga	186	18,98	65	18,90	30	20,00	17	24,29	53	24,77	10	9,71	11	11,11
b) La violenza	48	4,90	14	4,07	7	4,67	0	0,00	6	2,80	6	5,83	15	15,15
c) La qualità della vita	131	13,37	35	10,17	25	16,67	6	8,57	37	17,29	16	15,53	12	12,12
d) La corruzione	15	1,53	9	2,62	1	0,67	4	5,71	1	0,47	0	0,00	0	0,00
e) La mancanza di prospettive lavorative	444	45,31	161	46,80	62	41,33	33	47,14	86	40,19	52	50,49	50	50,51
f) La crisi dell'industria	11	1,12	1	0,29	7	4,67	1	1,43	1	0,47	1	0,97	0	0,00
g) L'abbandono dell'agricoltura e della pastorizia	19	1,94	10	2,91	2	1,33	1	1,43	3	1,40	3	2,91	0	0,00
h) Le carenze dell'autonomia regionale	21	2,14	8	2,33	2	1,33	0	0,00	5	2,34	6	5,83	0	0,00
i) La crisi della famiglia	38	3,88	16	4,65	2	1,33	3	4,29	7	3,27	5	4,85	5	5,05
l) La superficialità dei rapporti affettivi e sessuali	8	0,82	4	1,16	2	1,33	0	0,00	2	0,93	0	0,00	0	0,00
m) La perdita dei valori tradizionali	50	5,10	20	5,81	9	6,00	4	5,71	9	4,21	3	2,91	5	5,05
n) Altro	9	0,92	1	0,29	1	0,67	1	1,43	4	1,87	1	0,97	1	1,01
TOTALE	980	100,00	344	100,00	150	100,00	70	100,00	214	100,00	103	100,00	99	100,00
x2 = 116,642 P = 0,0001														

Tab. 15 D

**Dom. n. 15 - Secondo lei esistono problemi di tossicodipendenza nella sua scuola?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Numerosi casi di uso di droghe pesanti	5	0,52	4	1,16	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,96	0	0,00
b) Pochi casi di uso di droghe pesanti	54	5,58	31	8,99	17	11,49	0	0,00	4	1,93	0	0,00	2	2,06
c) Numerosi casi di uso di droghe leggere	188	19,42	67	19,42	15	10,14	27	40,30	59	28,50	10	9,62	10	10,31
d) Alcuni casi di uso di droghe leggere	349	36,05	130	37,68	55	37,16	15	22,39	80	38,65	19	18,27	50	51,55
e) Non c'è consumo di droga	277	28,62	73	21,16	42	28,38	22	32,84	50	24,15	61	58,65	29	29,90
f) Altro	95	9,81	40	11,59	19	12,84	3	4,48	14	6,76	13	12,50	6	6,19
TOTALE	968	100,00	345	100,00	148	100,00	67	100,00	207	100,00	104	100,00	97	100,00

x2 = 148,213
P = 0,0001

Tab. 16 D

Dom. n. 16 - Ha contatti personali con studenti che si drogano?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).

	TOTALE		Distretto N.1		Distretto N.2		Distretto N.3		Distretto N.4		Distretto N.5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Si, sempre	10	1,14	2	0,65	2	1,46	3	5,00	1	0,53	1	1,09	1	1,08
b) Si, qualche volta	151	17,20	50	16,23	21	15,33	15	25,00	44	23,40	11	11,96	10	10,75
c) No, per niente	670	76,31	235	76,30	106	77,37	40	66,67	133	70,74	77	83,70	79	84,95
d) Altro	47	5,35	21	6,82	8	5,84	2	3,33	10	5,32	3	3,26	3	3,23
TOTALE	878	100,00	308	100,00	137	100,00	60	100,00	188	100,00	92	100,00	93	100,00

$\chi^2 = 26,107$
 $P = 0,2084$

Tab. 17 D

Dom. n. 17 - A quale età, secondo lei, i giovani si avvicinano alla droga?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).

	TOTALE		Distretto N.1		Distretto N.2		Distretto N.3		Distretto N.4		Distretto N.5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) 10-13 anni	37	4,04	20	6,13	4	2,78	1	1,75	7	3,65	4	3,96	1	1,04
b) 14-17 anni	795	86,79	279	85,58	124	86,11	50	87,72	166	86,46	90	89,11	86	89,58
c) 18 anni e oltre	49	5,35	17	5,21	9	6,25	1	1,75	12	6,25	4	3,96	6	6,25
d) Altro	35	3,82	10	3,07	7	4,86	5	8,77	7	3,65	3	2,97	3	3,13
TOTALE	916	100,00	326	100,00	144	100,00	57	100,00	192	100,00	101	100,00	96	100,00

$\chi^2 = 14,563$
 $P = 0,2084$

Tab. 18 D

Dom. n. 18- Secondo lei chi li influenza alla prima esperienza con la droga?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Compagni di scuola	34	3,68	22	6,69	1	0,69	0	0,00	6	3,13	3	2,91	2	2,06
b) Amici	401	43,40	141	42,86	70	48,28	26	44,83	87	45,31	39	37,86	38	39,18
c) Ragazzi più grandi	196	21,21	57	17,33	32	22,07	10	17,24	45	23,44	27	26,21	25	25,77
d) Altri tossicodipendenti	207	22,40	79	24,01	32	22,07	12	20,69	37	19,27	22	21,36	25	25,77
e) Persone adulte	59	6,39	24	7,29	6	4,14	8	13,79	9	4,69	5	4,85	7	7,22
f) Non so	27	2,92	6	1,82	4	2,76	2	3,45	8	4,17	7	6,80	0	0,00
g) Altro	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
TOTALE	924	100,00	329	100,00	145	100,00	58	100,00	192	100,00	103	100,00	97	100,00

x2 = 0
P = 0

Tab. 19 D

Dom. n. 19 - A suo parere, chi dovrebbe farsi carico di questo problema?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Tutti gli insegnanti	356	37,12	127	37,57	41	27,70	26	38,24	94	45,19	32	31,68	36	31,03
b) L'insegnante rappresentante di classe	3	0,31	2	0,59	0	0,00	0	0,00	1	0,48	0	0,00	0	0,00
c) Il preside	16	1,67	7	2,07	1	0,68	0	0,00	2	0,96	1	0,99	25	21,55
d) L'équipe socio-psico-pedagogica	325	33,89	107	31,66	68	45,95	24	35,29	68	32,69	34	33,66	24	20,69
e) Uno psicologo del centro pubblico specializzato	80	8,34	42	12,43	13	8,78	4	5,88	9	4,33	5	4,95	7	6,03
f) Il medico scolastico	24	2,50	7	2,07	2	1,35	3	4,41	6	2,88	4	3,96	2	1,72
g) La società	114	11,89	33	9,76	16	10,81	8	11,76	20	9,62	21	20,79	16	13,79
h) Non so	16	1,67	5	1,48	1	0,68	2	2,94	4	1,92	2	1,98	2	1,72
i) Altro	25	2,61	8	2,37	6	4,05	1	1,47	4	1,92	2	1,98	4	3,45
TOTALE	959	100,00	338	100,00	148	100,00	68	100,00	208	100,00	101	100,00	116	100,00

$\chi^2 = 61,696$

$P = 0,0154$

Tab. 20 D

Dom. n. 20 - E' favorevole alla proposta di legge che per insegnare nelle Scuole Materne ed Elementari prevede il possesso della Laurea e Esercitazioni didattiche obbligatorie?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) SI	809	84,01	271	80,42	125	85,03	58	85,29	180	84,91	96	91,43	79	84,04
b) NO	119	12,36	56	16,62	13	8,84	9	13,24	25	11,79	7	6,67	9	9,57
c) Altro	35	3,63	10	2,97	9	6,12	1	1,47	7	3,30	2	1,90	6	6,38
TOTALE	963	100,00	337	100,00	147	100,00	68	100,00	212	100,00	105	100,00	94	100,00

x2 = 17,789
P = 0,0586

Tab. 21 D

Dom. n. 21 - Conosce il progetto di riforma della Scuola Media Superiore?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N.1		Distretto N.2		Distretto N.3		Distretto N.4		Distretto N.5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) SI	464	47,69	149	43,82	64	42,95	29	41,43	112	53,08	54	51,43	56	57,14
b) NO	61	6,27	30	8,82	8	5,37	4	5,71	10	4,74	4	3,81	5	5,10
c) In parte	441	45,32	157	46,18	75	50,34	36	51,43	89	42,18	47	44,76	37	37,76
d) Altro	7	0,72	4	1,18	2	1,34	1	1,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00
TOTALE	973	100,00	340	100,00	149	100,00	70	100,00	211	100,00	105	100,00	98	100,00

x2 = 19,972
P = 0,2084

Tab. 22 D

**Dom. n. 22 - Secondo lei la riforma della scuola superiore consiste in:
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).**

	TOTALE		Distretto N.1		Distretto N.2		Distretto N.3		Distretto N.4		Distretto N.5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Una trasformazione dell'ordinamento della scuola superiore	611	65,00	205	63,27	105	72,92	38	56,72	130	62,80	72	70,59	61	63,54
b) Una graduale modifica del programma	195	20,74	73	22,53	25	17,36	20	29,85	38	18,36	20	19,61	19	19,79
c) Un ritocco solo marginale	101	10,74	33	10,19	10	6,94	6	8,96	31	14,98	8	7,84	13	13,54
d) Altro	33	3,51	13	4,01	4	2,78	3	4,48	8	3,86	2	1,96	3	3,13
TOTALE	940	100,00	324	100,00	144	100,00	67	100,00	207	100,00	102	100,00	96	100,00

P = 0,2084

P = 0,3698

Tab. 23 D

Dom. n. 23 - Secondo lei esistono altre possibilità di Riforma? In caso affermativo, quali?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N.1		Distretto N.2		Distretto N.3		Distretto N.4		Distretto N.5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Una trasformazione dell'ordinamento della scuola superiore	1292	98,18	751	100,00	301	97,41	38	84,44	118	93,65	14	93,33	70	100,00
b) Una graduale modifica del programma	16	1,22	0	0,00	0	0,00	7	15,56	8	6,35	1	6,67	0	0,00
c) Un ritocco solo marginale	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
d) Altro	8	0,61	0	0,00	8	2,59	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
TOTALE	1316	100,00	751	100,00	309	100,00	45	100,00	126	100,00	15	100,00	70	100,00

x2 = 0

P = 0

Tab. 24 D

Dom. n. 24 - E' d'accordo sulla nuova struttura degli esami di maturità che prevede prove su tutte le discipline e sull'intero programma svolto nell'ultimo anno?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N.1		Distretto N.2		Distretto N.3		Distretto N.4		Distretto N.5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Pienamente d'accordo	652	66,60	230	66,67	98	66,67	44	62,86	144	67,29	75	71,43	61	62,24
b) Parzialmente d'accordo	252	25,74	83	24,06	42	28,57	19	27,14	56	26,17	26	24,76	26	26,53
c) No sono d'accordo	52	5,31	24	6,96	5	3,40	3	4,29	10	4,67	2	1,90	8	8,16
d) Altro	23	2,35	8	2,32	2	1,36	4	5,71	4	1,87	2	1,90	3	3,06
TOTALE	979	100,00	345	100,00	147	100,00	70	100,00	214	100,00	105	100,00	98	100,00

x2 = 13,14
P = 0,2084

Tab. 25 D

Dom. n. 25 - Se potesse scegliere di nuovo la sua professione rifarebbe l'insegnante?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Sì, certamente	386	39,59	128	37,76	60	40,00	28	40,00	86	40,19	41	39,42	43	43,88
b) Sì, probabilmente	336	34,46	120	35,40	52	34,67	26	37,14	74	34,58	40	38,46	24	24,49
c) No	127	13,03	53	15,63	15	10,00	7	10,00	25	11,68	13	12,50	14	14,29
d) Non so	112	11,49	32	9,44	20	13,33	8	11,43	27	12,62	9	8,65	16	16,33
e) Altro	14	1,44	6	1,77	3	2,00	1	1,43	2	0,93	1	0,96	1	1,02
TOTALE	975	100,00	339	100,00	150	100,00	70	100,00	214	100,00	104	100,00	98	100,00

$x^2 = 13,969$

$P = 0,8321$

Tab. 26 D

Dom. n. 26 - Se le venisse richiesto, pur restando insegnante, una "mobilità" verso altre attività scolastiche, quale preferirebbe?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Biblioteca	98	10,19	37	10,88	16	10,88	5	7,14	23	10,95	12	12,00	5	5,26
b) Attività di laboratorio	155	16,11	53	15,59	26	17,69	12	17,14	32	15,24	16	16,00	16	16,84
c) Attività di informatica	163	16,94	57	16,76	18	12,24	19	27,14	35	16,67	14	14,00	20	21,05
d) Attività psico-pedagogiche	276	28,69	90	26,47	47	31,97	15	21,43	65	30,95	33	33,00	26	27,37
e) Attività culturali locali	225	23,39	88	25,88	34	23,13	15	21,43	41	19,52	21	21,00	26	27,37
f) Altro	45	4,68	15	4,41	6	4,08	4	5,71	14	6,67	4	4,00	2	2,11
TOTALE	962	100,00	340	100,00	147	100,00	70	100,00	210	100,00	100	100,00	95	100,00

x2 = 22,018

P = 0,6347

Tab. 27 D

Dom. n. 27 - Quali attività ritiene da incentivare nella scuola per la promozione culturale?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Conferenze, dibattiti	467	48,39	160	47,62	71	49,65	40	57,14	97	45,54	54	52,43	45	45,00
b) Spettacoli	169	17,51	65	19,35	18	12,59	10	14,29	38	17,84	25	24,27	13	13,00
c) Biblioteche	89	9,22	32	9,52	13	9,09	4	5,71	21	9,86	6	5,83	13	13,00
d) Turismo scolastico	190	19,69	64	19,05	36	25,17	12	17,14	44	20,66	14	13,59	20	20,00
e) Altro	50	5,18	15	4,46	5	3,50	4	5,71	13	6,10	4	3,88	9	9,00
TOTALE	965	100,00	336	100,00	143	100,00	70	100,00	213	100,00	103	100,00	100	100,00

x2 = 22,133

P = 0,3333

Tab. 28 D

**Dom. n. 28 - Quali tematiche sociali ritiene che la sua scuola debba approfondire?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) L'educazione alla pace	179	18,43	58	17,06	19	12,67	17	24,64	46	21,80	19	18,27	20	20,62
b) L'educazione alla salute	161	16,58	48	14,12	27	18,00	8	11,59	42	19,91	19	18,27	17	17,53
c) L'educazione sessuale	50	5,15	15	4,41	7	4,67	2	2,90	14	6,64	1	0,96	11	11,34
d) L'educazione ecologica	109	11,23	29	8,53	19	12,67	7	10,14	28	13,27	13	12,50	13	13,40
e) L'educazione alla lingua e cultura sarda	33	3,40	13	3,82	4	2,67	1	1,45	6	2,84	6	5,77	3	3,09
f) Psicologia dell'adolescenza	72	7,42	28	8,24	14	9,33	4	5,80	10	4,74	12	11,54	4	4,12
g) Prevenzione della tossicodipendenza	88	9,06	44	12,94	15	10,00	7	10,14	9	4,27	9	8,65	4	4,12
h) Prevenzione dell'AIDS	24	2,47	11	3,24	3	2,00	5	7,25	3	1,42	1	0,96	1	1,03
i) Ruoli degli insegnanti	43	4,43	12	3,53	4	2,67	4	5,80	19	9,00	1	0,96	3	3,09
l) Rapporto scuola-società	139	14,32	52	15,29	26	17,33	11	15,94	24	11,37	14	13,46	12	12,37
m) Ambiente e cultura giovanile	61	6,28	22	6,47	12	8,00	3	4,35	7	3,32	8	7,69	9	9,28
n) Altro	12	1,24	8	2,35	0	0,00	0	0,00	3	1,42	1	0,96	0	0,00
TOTALE	971	100,00	340	100,00	150	100,00	69	100,00	211	100,00	104	100,00	97	100,00
x2 = 92,27 P = 0,0012														

Tab. 29 D

**Dom. n. 29 - Su quale disciplina orienterebbe soprattutto il suo aggiornamento professionale?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Informatica	218	22,38	76	22,22	27	18,24	24	34,29	51	24,06	23	22,33	17	17,17
b) Linguistica	70	7,19	25	7,31	11	7,43	4	5,71	13	6,13	8	7,77	9	9,09
c) Pedagogia	60	6,16	20	5,85	11	7,43	7	10,00	6	2,83	8	7,77	8	8,08
d) Psicologia	92	9,45	37	10,82	14	9,46	7	10,00	20	9,43	6	5,83	8	8,08
e) Psicologia giovanile	169	17,35	54	15,79	29	19,59	9	12,86	37	17,45	18	17,48	22	22,22
f) Sociologia	25	2,57	10	2,92	3	2,03	1	1,43	8	3,77	2	1,94	1	1,01
g) Sociologia dell'educazione	67	6,88	28	8,19	10	6,76	4	5,71	17	8,02	3	2,91	5	5,05
h) Contenuti delle discipline specifiche di insegnamento	253	25,98	86	25,15	40	27,03	12	17,14	55	25,94	32	31,07	28	28,28
i) Altro	20	2,05	6	1,75	3	2,03	2	2,86	5	2,36	3	2,91	1	1,01
TOTALE	974	100,00	342	100,00	148	100,00	70	100,00	212	100,00	103	100,00	99	100,00

x2 = 32,574

P = 0,7916

Tab. 30 D

Dom. n. 30 - Quanti corsi di aggiornamento ha frequentato durante la sua carriera?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).

	TOTALE		Distretto N.1		Distretto N.2		Distretto N.3		Distretto N.4		Distretto N.5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Nessuno	242	24,82	68	20,00	46	30,67	29	41,43	53	25,00	23	22,12	23	23,23
b) 1-4	492	50,46	164	48,24	66	44,00	24	34,29	122	57,55	58	55,77	58	58,59
c) 5-9	154	15,79	70	20,59	20	13,33	13	18,57	24	11,32	18	17,31	9	9,09
d) 10 e oltre	87	8,92	38	11,18	18	12,00	4	5,71	13	6,13	5	4,81	9	9,09
TOTALE	975	100,00	340	100,00	150	100,00	70	100,00	212	100,00	104	100,00	99	100,00

$\chi^2 = 42,306$
 $P = 0,0002$

Tab. 31 D

**Dom. n. 31 - Quali Enti o Associazioni in prevalenza gestivano tali corsi?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Istituto scolastico	260	34,39	98	35,25	27	25,47	22	45,83	49	30,06	32	38,10	32	41,56
b) Distretto	36	4,76	5	1,80	5	4,72	10	20,83	11	6,75	3	3,57	2	2,60
c) Provveditorato	141	18,65	55	19,78	21	19,81	9	18,75	34	20,86	11	13,10	11	14,29
d) IRSSAE	162	21,43	47	16,91	22	20,75	6	12,50	40	24,54	27	32,14	20	25,97
e) Università	54	7,14	26	9,35	15	14,15	0	0,00	7	4,29	3	3,57	3	3,90
f) Altro	103	13,62	47	16,91	16	15,09	1	2,08	22	13,50	8	9,52	9	11,69
TOTALE	756	100,00	278	100,00	106	100,00	48	100,00	163	100,00	84	100,00	77	100,00

x2 = 15,342
P = 0,4271

Tab. 32 D

**Dom. n. 32 - Come giudica i rapporti di collaborazione con i suoi colleghi di insegnamento?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Soddisfacenti su tutti gli ambiti	419	43,11	148	43,40	65	43,92	37	53,62	95	44,81	35	33,65	39	39,80
b) Soddisfacenti sul piano personale	365	37,55	129	37,83	56	37,84	24	34,78	78	36,79	39	37,50	39	39,80
c) Insoddisfacenti	159	16,36	54	15,84	23	15,54	8	11,59	29	13,68	27	25,96	18	18,37
d) Altro	29	2,98	10	2,93	4	2,70	0	0,00	10	4,72	3	2,88	2	2,04
TOTALE	972	100,00	341	100,00	148	100,00	69	100,00	212	100,00	104	100,00	98	100,00

x2 = 72,617

P = 0,0001

Tab. 33 D

Dom. n. 33 - Che rapporti per un approfondimento culturale o professionale tiene con le cattedre universitarie di didattica, di Scienze Umane e di Scienze dell'Educazione?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Frequenti	39	4,01	13	3,82	6	4,00	4	5,71	9	4,27	3	2,91	4	4,08
b) Saltuari	164	16,87	70	20,59	25	16,67	11	15,71	29	13,74	18	17,48	11	11,22
c) Nessuno	757	77,88	251	73,82	118	78,67	55	78,57	170	80,57	81	78,64	82	83,67
d) Altro	12	1,23	6	1,76	1	0,67	0	0,00	3	1,42	1	0,97	1	1,02
TOTALE	972	100,00	340	100,00	150	100,00	70	100,00	211	100,00	103	100,00	98	100,00

$\chi^2 = 10,366$

$P = 0,2084$

Tab. 34 D

Dom. n. 34 - Durante gli anni d'insegnamento ha potuto aggiornarsi su riviste, testi, saggi di didattica, scienze umane o scienze dell'educazione?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Spesso	441	45,23	152	44,71	71	47,65	26	37,14	96	45,28	50	47,62	46	46,46
b) Talvolta	422	43,28	141	41,47	63	42,28	30	42,86	96	45,28	48	45,71	44	44,44
c) Mai	108	11,08	45	13,24	15	10,07	13	18,57	19	8,96	7	6,67	9	9,09
d) Altro	4	0,41	2	0,59	0	0,00	1	1,43	1	0,47	0	0,00	0	0,00
TOTALE	975	100,00	340	100,00	149	100,00	70	100,00	212	100,00	105	100,00	99	100,00

$\chi^2 = 13,726$

$P = 0,2084$

Tab. 35 D

Dom. n. 35 - Sarebbe utile per lei coinvolgere docenti universitari in programmi comuni di ricerca?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Sì, sempre	385	39,53	137	40,18	60	40,00	18	26,09	85	40,28	42	40,00	43	43,88
b) Qualche volta	535	54,93	182	53,37	85	56,67	47	68,12	116	54,98	56	53,33	49	50,00
c) No, mai	39	4,00	12	3,52	4	2,67	4	5,80	8	3,79	6	5,71	5	5,10
d) Altro	15	1,54	10	2,93	1	0,67	0	0,00	2	0,95	1	0,95	1	1,02
TOTALE	974	100,00	341	100,00	150	100,00	69	100,00	211	100,00	105	100,00	98	100,00

x2 = 16,101
P = 0,2084

Tab. 36 D

Dom. n. 36 - Secondo lei quali Enti dovrebbero collaborare nell'ambito dell'attività scolastica?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Provveditorato agli Studi	166	16,94	56	16,92	19	12,84	16	23,19	46	22,12	17	16,83	12	9,76
b) Università	418	42,65	152	45,92	66	44,59	20	28,99	80	38,46	46	45,54	54	43,90
c) Regione	85	8,67	28	8,46	11	7,43	6	8,70	18	8,65	10	9,90	12	9,76
d) Provincia	32	3,27	11	3,32	1	0,68	3	4,35	4	1,92	2	1,98	11	8,94
e) Comuni/Enti locali	220	22,45	62	18,73	39	26,35	21	30,43	45	21,63	23	22,77	30	24,39
f) Altro	59	6,02	22	6,65	12	8,11	3	4,35	15	7,21	3	2,97	4	3,25
TOTALE	980	100,00	331	100,00	148	100,00	69	100,00	208	100,00	101	100,00	123	100,00

x2 = 43,393
P = 0,0127

Tab. 37 D

Dom. n. 37- Con quali Enti o Istituzioni collabora la sua scuola?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Provveditorato agli Studi	295	31,55	116	37,30	27	19,57	23	36,51	54	28,13	27	28,72	48	35,04
b) Regione	29	3,10	4	1,29	9	6,52	1	1,59	11	5,73	2	2,13	2	1,46
c) Provincia	79	8,45	20	6,43	9	6,52	6	9,52	13	6,77	14	14,89	17	12,41
d) Comuni/Enti locali	156	16,68	48	15,43	20	14,49	5	7,94	39	20,31	17	18,09	27	19,71
e) Nessuno	188	20,11	51	16,40	36	26,09	11	17,46	40	20,83	26	27,66	24	17,52
f) Altro	188	20,11	72	23,15	37	26,81	17	26,98	35	18,23	8	8,51	19	13,87
TOTALE	935	100,00	311	100,00	138	100,00	63	100,00	192	100,00	94	100,00	137	100,00

x2 = 65,437
P = 0,0001

Tab. 38 D

Dom. n. 38 - Nel caso di collaborazione, quali sono le aree di intervento?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Locali scolastici	292	39,67	84	35,00	40	37,74	23	46,00	71	47,33	29	42,65	45	36,89
b) Attività culturali	199	27,04	81	33,75	31	29,25	10	20,00	34	22,67	19	27,94	24	19,67
c) Turismo scolastico	57	7,74	16	6,67	9	8,49	3	6,00	11	7,33	3	4,41	15	12,30
d) Biblioteca	25	3,40	8	3,33	3	2,83	1	2,00	3	2,00	1	1,47	9	7,38
e) Attrezzature didattiche, informatiche, ecc.	110	14,95	33	13,75	18	16,98	7	14,00	18	12,00	13	19,12	21	17,21
f) Altro	53	7,20	18	7,50	5	4,72	6	12,00	13	8,67	3	4,41	8	6,56
TOTALE	736	100,00	240	100,00	106	100,00	50	100,00	150	100,00	68	100,00	122	100,00

x2 = 32,182
P = 0,1528

Tab. 39 D

Dom. n. 39 - Nel suo Istituto esistono figure professionali? Se 'SI', quali?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Nessuna figura	566	62,61	88	27,24	122	90,37	55	88,71	140	70,35	86	93,48	75	80,65
b) Assistente sociale	24	2,65	16	4,95	1	0,74	2	3,23	1	0,50	2	2,17	2	2,15
c) Pedagogista	9	1,00	6	1,86	0	0,00	1	1,61	0	0,00	0	0,00	2	2,15
d) Psicologo	229	25,33	187	57,89	1	0,74	0	0,00	36	18,09	0	0,00	5	5,38
e) Sociologo	11	1,22	9	2,79	1	0,74	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,08
f) Medico scolastico	22	2,43	6	1,86	2	1,48	1	1,61	13	6,53	0	0,00	0	0,00
g) Altro	43	4,76	11	3,41	8	5,93	3	4,84	9	4,52	4	4,35	8	8,60
TOTALE	904	100,00	323	100,00	135	100,00	62	100,00	199	100,00	92	100,00	93	100,00
<p>x2 = 388,979 P = 0,0001</p>														

Tab. 40 D

**Dom. n. 40 - Nella sua scuola esistono:
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Laboratori	662	37,46	248	38,04	94	36,15	46	65,71	159	41,19	25	25,77	90	29,80
b) Sala mensa	41	2,32	7	1,07	15	5,77	1	1,43	17	4,40	1	1,03	0	0,00
c) Palestra	363	20,54	136	20,86	37	14,23	11	15,71	82	21,24	13	13,40	84	27,81
d) Spazio aperto	235	13,30	84	12,88	56	21,54	4	5,71	40	10,36	10	10,31	41	13,58
e) Sala studio	22	1,25	4	0,61	2	0,77	0	0,00	13	3,37	0	0,00	3	0,99
f) Biblioteca	389	22,01	157	24,08	53	20,38	5	7,14	56	14,51	42	43,30	76	25,17
g) Altro	55	3,11	16	2,45	3	1,15	3	4,29	19	4,92	6	6,19	8	2,65
TOTALE	1767	100,00	652	100,00	260	100,00	70	100,00	386	100,00	97	100,00	302	100,00

x2 = 163,566
P = 0,0001

Tab. 41 D

Dom. n. 41 - Secondo lei, gli spazi aula sono:
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Del tutto adeguati	112	11,52	49	14,50	15	10,07	10	14,29	16	7,55	8	7,55	14	14,43
b) Sufficienti	348	35,80	120	35,50	61	40,94	30	42,86	67	31,60	40	37,74	30	30,93
c) Insufficienti	490	50,41	163	48,22	71	47,65	30	42,86	117	55,19	56	52,83	53	54,64
d) Altro	22	2,26	6	1,78	2	1,34	0	0,00	12	5,66	2	1,89	0	0,00
TOTALE	972	100,00	338	100,00	149	100,00	70	100,00	212	100,00	106	100,00	97	100,00

x2 = 30,62
P = 0,2084

Tab. 42 D

Dom. n. 42 - Di quali spazi sente maggiormente la mancanza nel suo Istituto?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Laboratorio di	226	21,88	85	25,37	48	23,41	14	22,58	37	19,17	20	20,20	22	15,83
b) Sala mensa	93	9,00	42	12,54	6	2,93	5	8,06	8	4,15	4	4,04	28	20,14
c) Palestra	207	20,04	57	17,01	54	26,34	7	11,29	50	25,91	34	34,34	5	3,60
d) Spazio aperto	66	6,39	29	8,66	3	1,46	4	6,45	8	4,15	14	14,14	8	5,76
e) Sala studio	251	24,30	79	23,58	46	22,44	18	29,03	43	22,28	16	16,16	49	35,25
f) Biblioteca	123	11,91	24	7,16	34	16,59	9	14,52	32	16,58	7	7,07	17	12,23
g) Altro	67	6,49	19	5,67	14	6,83	5	8,06	15	7,77	4	4,04	10	7,19
TOTALE	1033	100,00	335	100,00	205	100,00	62	100,00	193	100,00	99	100,00	139	100,00

x2 = 135,689
P = 0,0001

Tab. 43 D

**Dom. n. 43 - Per lei quali Istituti occorrerebbero per le esigenze del territorio in cui insegna?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Liceo classico	39	5,21	13	5,16	6	5,04	2	3,85	6	3,51	10	11,63	2	2,94
b) Liceo scientifico	35	4,68	14	5,56	7	5,88	1	1,92	8	4,68	4	4,65	1	1,47
c) Istituti tecnici	144	19,25	55	21,83	19	15,97	10	19,23	34	19,88	9	10,47	17	25,00
d) Istituti professionali	297	39,71	91	36,11	43	36,13	18	34,62	72	42,11	53	61,63	20	29,41
e) Istituti commerciali	52	6,95	11	4,37	11	9,24	2	3,85	22	12,87	3	3,49	3	4,41
f) Altro	181	24,20	68	26,98	33	27,73	19	36,54	29	16,96	7	8,14	25	36,76
TOTALE	748	100,00	252	100,00	119	100,00	52	100,00	171	100,00	86	100,00	68	100,00

$\chi^2 = 68,693$

$P = 0,0001$

Tab. 44 D

**Dom. n. 44 - Se nel territorio in cui insegna esistono per lei risorse che potrebbero rappresentare sbocchi occupazionali per i suoi studenti se supportate da adeguati Istituti e Scuole di Formazione , può indicare il settore e specificare a fianco la risorsa?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Agricoltura	114	12,30	36	11,73	26	14,44	5	8,62	7	4,09	25	27,47	15	12,50
b) Agri-turismo	138	14,89	45	14,66	34	18,89	5	8,62	17	9,94	16	17,58	21	17,50
c) Parchi e riserve faunistiche	154	16,61	45	14,66	27	15,00	12	20,69	35	20,47	14	15,38	21	17,50
d) Pesca	31	3,34	6	1,95	13	7,22	3	5,17	5	2,92	1	1,10	3	2,50
e) Artigianato	102	11,00	31	10,10	28	15,56	12	20,69	4	2,34	10	10,99	17	14,17
f) Turismo	275	29,67	100	32,57	36	20,00	14	24,14	92	53,80	9	9,89	24	20,00
g) Commercio	30	3,24	14	4,56	5	2,78	2	3,45	4	2,34	1	1,10	4	3,33
h) Industria	48	5,18	15	4,89	5	2,78	3	5,17	4	2,34	10	10,99	11	9,17
i) Altro	35	3,78	15	4,89	6	3,33	2	3,45	3	1,75	5	5,49	4	3,33
TOTALE	927	100,00	307	100,00	180	100,00	58	100,00	171	100,00	91	100,00	120	100,00
x2 = 149,871 P = 0,0001														

Tab. 45 D

Dom. n. 45 - Lei è pendolare?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) SI	388	39,92	74	21,76	74	49,33	32	45,71	106	50,96	72	68,57	30	30,30
b) NO	584	60,08	266	78,24	76	50,67	38	54,29	102	49,04	33	31,43	69	69,70
TOTALE	972	100,00	340	100,00	150	100,00	70	100,00	208	100,00	105	100,00	99	100,00

x2 = 103,58
P = 0,0001

Tab. 46 D

Dom. n. 46 - Quale mezzo utilizza per recarsi a scuola?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Treno	6	0,70	1	0,35	0	0,00	2	3,45	2	1,08	0	0,00	1	1,08
b) Autobus di linea	59	6,85	19	6,71	7	4,83	7	12,07	16	8,60	1	1,04	9	9,68
c) Mezzo proprio	725	84,20	228	80,57	132	91,03	46	79,31	147	79,03	91	94,79	81	87,10
d) Altro	71	8,25	35	12,37	6	4,14	3	5,17	21	11,29	4	4,17	2	2,15
TOTALE	861	100,00	283	100,00	145	100,00	58	100,00	186	100,00	96	100,00	93	100,00

$\chi^2 = 39,91$
 $P = 0,2084$

Tab. 47 D

Dom. n. 47 - Quanto tempo le occorre per recarsi da casa a scuola?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Meno di 30 minuti	651	72,33	245	81,40	100	67,57	40	68,97	138	71,88	51	49,04	77	79,38
b) Da 30 a 60 minuti	174	19,33	52	17,28	41	27,70	6	10,34	33	17,19	29	27,88	13	13,40
c) Da 60 a 90 minuti	46	5,11	2	0,66	4	2,70	10	17,24	10	5,21	17	16,35	3	3,09
d) Oltre i 90 minuti	29	3,22	2	0,66	3	2,03	2	3,45	11	5,73	7	6,73	4	4,12
TOTALE	900	100,00	301	100,00	148	100,00	58	100,00	192	100,00	104	100,00	97	100,00

$\chi^2 = 98,27$

$P = 0,2084$

QUESTIONARIO STUDENTI

Tab. 1 S

**Dom. n. 1 - La scuola che frequenti è stata:
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Decisa liberamente da te	1918	79,06	776	78,70	221	69,28	184	84,79	434	80,82	217	80,37	86	88,66
b) Suggesta dai docenti della scuola media inferiore	86	3,54	32	3,25	30	9,40	5	2,30	13	2,42	5	1,85	1	1,03
c) Condizionata dai genitori	260	10,72	95	9,63	46	14,42	18	8,29	63	11,73	34	12,59	4	4,12
d) Determinata in qualche modo dagli amici	119	4,91	63	6,39	14	4,39	8	3,69	19	3,54	9	3,33	6	6,19
e) Altro	43	1,77	20	2,03	8	2,51	2	0,92	8	1,49	5	1,85	0	0,00
TOTALE	2426	100,00	986	100,00	319	100,00	217	100,00	537	100,00	270	100,00	97	100,00

x2 = 68,96
P = 0,0001

Tab. 2 S

Dom. n. 2 - Secondo te, nella scelta operata, quale motivo ha prevalso?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Vicinanza della scuola	370	15,30	97	9,88	48	15,09	39	18,06	118	22,10	64	23,62	4	4,08
b) Tradizione familiare	139	5,75	72	7,33	15	4,72	17	7,87	22	4,12	7	2,58	6	6,12
c) Successiva scelta della facoltà universitaria	595	24,60	203	20,67	82	25,79	68	31,48	147	27,53	77	28,41	18	18,37
d) Più rapido sbocco occupazionale	891	36,83	412	41,96	120	37,74	61	28,24	171	32,02	73	26,94	54	55,10
e) Unica scuola disponibile in zona	76	3,14	19	1,93	10	3,14	2	0,93	31	5,81	12	4,43	2	2,04
f) Altro	348	14,39	179	18,23	43	13,52	29	13,43	45	8,43	38	14,02	14	14,29
TOTALE	2419	100,00	982	100,00	318	100,00	216	100,00	534	100,00	271	100,00	98	100,00

x2 = 161,91
P = 0,0001

Tab. 3 S

Dom. n. 3 - Pensi che tale scelta stia fornendo risposte positive agli obiettivi che ti eri proposto?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) SI	751	31,05	270	27,52	82	25,71	81	37,33	205	38,32	79	29,26	34	35,05
b) In parte	1188	49,11	500	50,97	175	54,86	98	45,16	230	42,99	135	50,00	50	51,55
c) NO	293	12,11	124	12,64	49	15,36	15	6,91	62	11,59	37	13,70	6	6,19
d) Non so	169	6,99	74	7,54	12	3,76	22	10,14	35	6,54	19	7,04	7	7,22
e) Altro	18	0,74	13	1,33	1	0,31	1	0,46	3	0,56	0	0,00	0	0,00
TOTALE	2419	100,00	981	100,00	319	100,00	217	100,00	535	100,00	270	100,00	97	100,00

x2 = 55,5
P = 0,0001

Tab. 4 S

Dom. n. 4 - Prima di iscriverti alla scuola media superiore avevi un'idea almeno nelle linee generali delle materie di studio della scuola che frequenti?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) SI	1349	55,56	549	55,74	166	52,04	95	43,38	323	60,04	160	59,26	56	57,73
b) In parte	874	36,00	351	35,63	122	38,24	94	42,92	178	33,09	93	34,44	36	37,11
c) NO	194	7,99	78	7,92	28	8,78	29	13,24	37	6,88	17	6,30	5	5,15
d) Altro	11	0,45	7	0,71	3	0,94	1	0,46	0	0,00	0	0,00	0	0,00
TOTALE	2428	100,00	985	100,00	319	100,00	219	100,00	538	100,00	270	100,00	97	100,00

x2 = 31,95
P = 0,0065

Tab. 6 S

**Dom. n. 6 - In riferimento al quesito precedente, cambieresti l'Istituto, perchè
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Offre maggiori possibilità di lavoro	408	21,51	138	17,40	58	23,11	30	19,48	102	22,03	64	32,99	16	38,10
b) Da una preparazione culturale migliore	366	19,29	150	18,92	57	22,71	24	15,58	84	18,14	44	22,68	7	16,67
c) Ho cambiato interessi	444	23,41	188	23,71	64	25,50	50	32,47	86	18,57	40	20,62	16	38,10
d) Per trovare insegnanti	109	5,75	39	4,92	17	6,77	20	12,99	25	5,40	6	3,09	2	4,76
e) Altro	570	30,05	278	35,06	55	21,91	30	19,48	166	35,85	40	20,62	1	2,38
TOTALE	1897	100,00	793	100,00	251	100,00	154	100,00	463	100,00	194	100,00	42	100,00

x2 = 100,97

P = 0,0001

Tab. 7 S

Dom. n. 7 - Che cosa prevedi per te dopo la scuola?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Il lavoro	821	33,90	323	32,89	115	36,16	80	36,87	185	34,39	79	29,26	39	40,21
b) L'Università	939	38,77	367	37,37	119	37,42	87	40,09	211	39,22	120	44,44	35	36,08
c) Momento di attesa	227	9,37	107	10,90	29	9,12	22	10,14	46	8,55	18	6,67	5	5,15
d) Non so	312	12,88	125	12,73	39	12,26	20	9,22	72	13,38	38	14,07	18	18,56
e) Altro	123	5,08	60	6,11	16	5,03	8	3,69	24	4,46	15	5,56	0	0,00
TOTALE	2422	100,00	982	100,00	318	100,00	217	100,00	538	100,00	270	100,00	97	100,00

x2 = 27,89
P = 0,0112

Tab. 8 S

Dom. n. 8 - Ritieni che la tua scuola ti prepari ad accedere agli studi universitari?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) SI	1027	42,40	389	39,57	128	40,25	102	47,00	244	45,44	114	42,22	50	51,55
b) NO	282	11,64	135	13,73	43	13,52	18	8,29	52	9,68	27	10,00	7	7,22
c) In parte	920	37,99	373	37,95	120	37,74	79	36,41	203	37,80	111	41,11	34	35,05
d) Non so	175	7,23	76	7,73	26	8,18	17	7,83	34	6,33	16	5,93	6	6,19
e) Altro	18	0,74	10	1,02	1	0,31	1	0,46	4	0,74	2	0,74	0	0,00
TOTALE	2422	100,00	983	100,00	318	100,00	217	100,00	537	100,00	270	100,00	97	100,00

x2 = 23,17
P = 0,2805

Tab. 9 S

Dom. n. 9 - Pensi che la preparazione scolastica risponda alle necessità attuali di una professione?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Si	656	27,06	205	20,83	70	21,94	74	34,10	199	37,06	61	22,59	47	48,45
b) NO	647	26,69	287	29,17	88	27,59	47	21,66	122	22,72	94	34,81	9	9,28
c) In parte	1004	41,42	437	44,41	147	46,08	79	36,41	195	36,31	110	40,74	36	37,11
d) Non so	93	3,84	39	3,96	10	3,13	17	7,83	20	3,72	2	0,74	5	5,15
e) Altro	24	0,99	16	1,63	4	1,25	0	0,00	1	0,19	3	1,11	0	0,00
TOTALE	2424	100,00	984	100,00	319	100,00	217	100,00	537	100,00	270	100,00	97	100,00

x = 121,22
P = 0,0001

Tab. 10 S

**Dom. n. 10 - 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)**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Migliore preparazione teorica	191	7,87	69	6,99	25	7,84	32	14,81	45	8,36	15	5,56	5	5,15
b) Maggior preparazione applicativa	978	40,30	366	37,08	117	36,68	97	44,91	243	45,17	120	44,44	35	36,08
c) Tirocini, esercitazioni	1052	43,35	468	47,42	160	50,16	67	31,02	191	35,50	125	46,30	41	42,27
d) Non so	136	5,60	46	4,66	11	3,45	14	6,48	43	7,99	7	2,59	15	15,46
e) Altro	70	2,88	38	3,85	6	1,88	6	2,78	16	2,97	3	1,11	1	1,03
TOTALE	2427	100,00	987	100,00	319	100,00	216	100,00	538	100,00	270	100,00	97	100,00

$\chi = 89,15$
 $P = 0,0001$

Tab. 11 S

Dom. n. 11 - Ritieni utile l'azione degli organi collegiali della scuola?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) In nessun ambito	173	7,21	76	7,78	26	8,20	7	3,26	38	7,21	22	8,15	4	4,21
b) Solo per la programmazione educativa e didattica	638	26,57	228	23,34	98	30,91	67	31,16	148	28,08	67	24,81	30	31,58
c) Solo per la prevenzione/recupero della dispersione scolastica	187	7,79	84	8,60	17	5,36	15	6,98	45	8,54	15	5,56	11	11,58
d) In tutti gli ambiti	234	9,75	84	8,60	28	8,83	22	10,23	51	9,68	34	12,59	15	15,79
e) Non li conosco	746	31,07	354	36,23	70	22,08	62	28,84	180	34,16	65	24,07	15	15,79
f) Non so	423	17,62	151	15,46	78	24,61	42	19,53	65	12,33	67	24,81	20	21,05
TOTALE	2401	100,00	977	100,00	317	100,00	215	100,00	527	100,00	270	100,00	95	100,00

x2 = 89,96
P = 0,0001

Tab. 12 S

Dom. n. 12 - Hai avuto occasione di contattare i tuoi professori per richiedere suggerimenti su problemi personali?
Distribuzione dati, percentuale e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Si, sempre	30	1,24	7	0,71	3	0,95	7	3,24	10	1,86	2	0,74	1	1,03
b) Si, spesso	92	3,80	36	3,66	6	1,89	15	6,94	26	4,84	5	1,85	4	4,12
c) Qualche volta	613	25,32	245	24,90	73	23,03	74	34,26	126	23,46	64	23,70	31	31,96
d) Mai	1686	69,64	696	70,73	235	74,13	120	55,56	375	69,83	199	73,70	61	62,89
TOTALE	2421	100,00	984	100,00	317	100,00	216	100,00	537	100,00	270	100,00	97	100,00

x2 =43,39
P = 0,0001

Tab. 13 S

Dom. n. 13 - Conosci il progetto di riforma della scuola media superiore?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) SI	499	20,65	202	20,57	59	18,61	48	22,33	112	20,86	61	22,59	17	17,71
b) NO	864	35,75	337	34,32	107	33,75	86	40,00	197	36,69	104	38,52	33	34,38
c) In parte	1054	43,61	443	45,11	151	47,63	81	37,67	228	42,46	105	38,89	46	47,92
TOTALE	2417	100,00	982	100,00	317	100,00	215	100,00	537	100,00	270	100,00	96	100,00

x2 = 9,98
P = 0,4424

Tab. 14 S

Dom. n. 14 - Da chi o in quale occasione hai sentito parlare dei progetti di riforma?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x²)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Dal tuoi insegnanti	421	19,11	178	19,18	45	15,10	44	25,43	97	20,55	41	15,95	16	21,33
b) Dal tuoi genitori	115	5,22	35	3,77	10	3,36	18	10,40	34	7,20	14	5,45	4	5,33
c) Dal tuoi compagni di scuola	92	4,18	41	4,42	15	5,03	15	8,67	12	2,54	6	2,33	3	4,00
d) Dal mezzi di informazione	1167	52,97	491	52,91	171	57,38	76	43,93	232	49,15	156	60,70	41	54,67
e) In dibattiti, incontri etc. ...	135	6,13	59	6,36	21	7,05	4	2,31	29	6,14	16	6,23	6	8,00
f) Altro	273	12,39	124	13,36	36	12,08	16	9,25	68	14,41	24	9,34	5	6,67
TOTALE	2203	100,00	928	100,00	298	100,00	173	100,00	472	100,00	257	100,00	75	100,00

x² = 61,12

P = 0,0001

Tab. 15 S

**Dom. n. 15 - Secondo le informazioni che hai, la riforma della scuola media superiore consiste in:
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Una trasformazione dell'ordinamento della scuola superiore	779	33,55	362	37,71	111	36,16	51	25,76	133	26,08	90	34,22	32	38,10
b) Una graduale modifica del programma	358	15,42	123	12,81	49	15,96	37	18,69	105	20,59	37	14,07	7	8,33
c) Un ritocco marginale	80	3,45	27	2,81	12	3,91	12	6,06	17	3,33	10	3,80	2	2,38
d) Non ho informazioni precise	976	42,03	396	41,25	116	37,79	93	46,97	214	41,96	114	43,35	43	51,19
e) Altro	129	5,56	52	5,42	19	6,19	5	2,53	41	8,04	12	4,56	0	0,00
TOTALE	2322	100,00	960	100,00	307	100,00	198	100,00	510	100,00	263	100,00	84	100,00

x2 = 61,12

P = 0,0001

Tab. 16 S

Dom. n. 16 - I nuovi esami di maturità prevedono delle prove su tutte le discipline. Che cosa ne pensi?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Sono pienamente d'accordo	764	31,53	321	32,59	112	35,11	71	32,87	149	27,80	81	30,00	30	30,93
b) Sono in parte d'accordo	994	41,02	412	41,83	119	37,30	95	43,98	222	41,42	116	42,96	30	30,93
c) Non sono d'accordo	509	21,01	185	18,78	71	22,26	32	14,81	133	24,81	60	22,22	28	28,87
d) Non so	156	6,44	67	6,80	17	5,33	18	8,33	32	5,97	13	4,81	9	9,28
TOTALE	2423	100,00	985	100,00	319	100,00	216	100,00	536	100,00	270	100,00	97	100,00

$\chi^2 = 26,48$
 $P = 0,033$

Tab. 17 S

Dom. n. 17 - Dopo il Diploma ti iscriverai all'Università?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) NO	558	23,04	209	21,22	79	24,76	48	22,43	143	26,63	53	19,63	26	26,80
b) SI	954	39,39	378	38,38	131	41,07	86	40,19	201	37,43	118	43,70	40	41,24
c) Non posso, ma lo vorrei	120	4,95	60	6,09	23	7,21	10	4,67	13	2,42	13	4,81	1	1,03
d) Non so	790	32,62	338	34,31	86	26,96	70	32,71	180	33,52	86	31,85	30	30,93
TOTALE	2422	100,00	985	100,00	319	100,00	214	100,00	537	100,00	270	100,00	97	100,00

x2 = 29,36
P = 0,0144

Tab. 18 S

**Dom. n. 18 - A quale corso di Laurea ti piacerebbe iscriverti? Te ne indichiamo alcuni:
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
1) Beni culturali (dipl.laurea breve)	65	2,77	27	2,82	8	2,68	5	2,45	17	3,21	7	2,60	1	1,12
2) Chimica	30	1,28	21	2,19	2	0,67	1	0,49	3	0,57	2	0,74	1	1,12
3) Economia e Commercio	165	7,03	88	9,19	17	5,69	7	3,43	34	6,43	13	4,83	6	6,74
4) Farmacia	24	1,02	8	0,84	4	1,34	7	3,43	2	0,38	1	0,37	2	2,25
5) Filosofia	38	1,62	15	1,57	7	2,34	7	3,43	3	0,57	5	1,86	1	1,12
6) Giurisprudenza	197	8,39	67	6,99	23	7,69	19	9,31	52	9,83	25	9,29	11	12,36
7) Ingegneria civile	115	4,90	50	5,22	10	3,34	18	8,82	25	4,73	9	3,35	3	3,37
8) Infermieristica (dipl.laurea breve)	43	1,83	16	1,67	14	4,68	2	0,98	5	0,95	5	1,86	1	1,12
9) Lettere	60	2,56	22	2,30	9	3,01	9	4,41	9	1,70	8	2,97	3	3,37
10) Lingue	161	6,86	59	6,16	24	8,03	8	3,92	52	9,83	15	5,58	3	3,37
11) Medicina e Chirurgia	104	4,43	40	4,18	20	6,69	6	2,94	18	3,40	12	4,46	8	8,99
12) Medicina Veterinaria	100	4,26	35	3,65	14	4,68	13	6,37	21	3,97	16	5,95	1	1,12
13) Odontoiatria e protesi dentaria	37	1,58	15	1,57	6	2,01	4	1,96	10	1,89	1	0,37	1	1,12
14) Pedagogia	77	3,28	32	3,34	9	3,01	2	0,98	13	2,46	19	7,06	2	2,25
15) Psicologia	259	11,03	114	11,90	36	12,04	16	7,84	53	10,02	30	11,15	10	11,24
16) Scienze agrarie	40	1,70	21	2,19	4	1,34	5	2,45	5	0,95	3	1,12	2	2,25
17) Scienze biologiche	47	2,00	16	1,67	7	2,34	2	0,98	14	2,65	5	1,86	3	3,37
18) Scienze dell'educazione	12	0,51	1	0,10	2	0,67	1	0,49	2	0,38	3	1,12	3	3,37
19) Scienze forestali	45	1,92	12	1,25	10	3,34	3	1,47	5	0,95	10	3,72	5	5,62
20) Scienze naturali	36	1,53	8	0,84	2	0,67	4	1,96	16	3,02	6	2,23	0	0,00
21) Scienze politiche	47	2,00	24	2,51	6	2,01	5	2,45	8	1,51	2	0,74	2	2,25
22) Non so	175	7,45	65	6,78	19	6,35	18	8,82	47	8,88	19	7,06	7	7,87
23) Altro	154	6,56	71	7,41	16	5,35	20	9,80	38	7,18	5	1,86	4	4,49
24) Informatica	28	1,19	16	1,67	4	1,34	0	0,00	5	0,95	0	0,00	3	3,37
25) Archeologia	4	0,17	1	0,10	2	0,67	0	0,00	1	0,19	0	0,00	0	0,00
26) Architettura	95	4,05	31	3,24	6	2,01	14	6,86	30	5,67	14	5,20	0	0,00
27) Ingegneria Elettronica	46	1,96	19	1,98	5	1,67	3	1,47	3	0,57	11	4,09	5	5,62

continua

Tab. 18 S

28) Conservatorio	1	0,04	0	0,00	0	0,00	1	0,49	0	0,00	0	0,00	0	0,00
29) Sociologia	6	0,26	5	0,52	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,37	0	0,00
30) Geografia Astronomica	5	0,21	1	0,10	2	0,67	0	0,00	2	0,38	0	0,00	0	0,00
31) Scienze Ambientali	2	0,09	2	0,21	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
32) Ingegneria Navale	8	0,34	2	0,21	1	0,33	0	0,00	2	0,38	3	1,12	0	0,00
33) Ingegneria Aeronautica	10	0,43	5	0,52	0	0,00	0	0,00	4	0,76	1	0,37	0	0,00
34) Matematica	13	0,55	6	0,63	0	0,00	0	0,00	2	0,38	5	1,86	0	0,00
35) Fisica	3	0,13	1	0,10	1	0,33	0	0,00	1	0,19	0	0,00	0	0,00
36) Ingegneria Meccanica	16	0,68	13	1,36	2	0,67	0	0,00	1	0,19	0	0,00	0	0,00
37) DAMS	9	0,38	5	0,52	1	0,33	1	0,49	1	0,19	1	0,37	0	0,00
38) Chimica	4	0,17	2	0,21	0	0,00	2	0,98	0	0,00	0	0,00	0	0,00
39) Fisica Nucleare	4	0,17	2	0,21	0	0,00	0	0,00	2	0,38	0	0,00	0	0,00
40) Scienze Commerciali	6	0,26	3	0,31	0	0,00	0	0,00	3	0,57	0	0,00	0	0,00
41) Assistente Sociale	1	0,04	1	0,10	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
42) Turismo	1	0,04	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,12
43) ISEF	12	0,51	5	0,52	0	0,00	1	0,49	3	0,57	3	1,12	0	0,00
44) Giornalismo	5	0,21	1	0,10	0	0,00	0	0,00	2	0,38	2	0,74	0	0,00
45) Accademia Militare	4	0,17	2	0,21	0	0,00	0	0,00	2	0,38	0	0,00	0	0,00
46) Logopedista	6	0,26	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,57	3	1,12	0	0,00
47) Vigilatrici Infanzia	1	0,04	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,19	0	0,00	0	0,00
48) Grafico Pubblicitario	3	0,13	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,38	1	0,37	0	0,00
49) Accademia B.A.	7	0,30	3	0,31	0	0,00	0	0,00	1	0,19	3	1,12	0	0,00
50) Teologia	5	0,21	1	0,10	2	0,67	0	0,00	2	0,38	0	0,00	0	0,00
51) Vari	12	0,51	4	0,42	4	1,34	0	0,00	4	0,76	0	0,00	0	0,00
TOTALE	2348	100,00	958	100,00	299	100,00	204	100,00	529	100,00	269	100,00	89	100,00

x2 = 444,3
P = 0,0001

Tab. 19 S

Dom. n. 19 - Qual'è il motivo?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Interesse personale	1695	73,57	702	73,97	224	75,93	150	74,63	366	70,79	191	73,75	62	74,70
b) Possibilità di trovare un lavoro	386	16,75	149	15,70	59	20,00	23	11,44	89	17,21	48	18,53	18	21,69
c) Motivi economici	73	3,17	24	2,53	5	1,69	17	8,46	15	2,90	10	3,86	2	2,41
d) Altro	150	6,51	74	7,80	7	2,37	11	5,47	47	9,09	10	3,86	1	1,20
TOTALE	2304	100,00	949	100,00	295	100,00	201	100,00	517	100,00	259	100,00	83	100,00

x2 = 52,29
P = 0,0001

Tab 20 S

Dom. n. 20 - A quale corso di Laurea probabilmente ti iscriverai? Di seguito ne indichiamo alcuni:
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
1) Beni culturali (dipl.laurea breve)	47	2.03	26	2.78	7	2.32	2	0.99	8	1.55	4	1.48	0	0.00
2) Chimica	29	1.26	22	2.36	3	0.99	1	0.50	1	0.19	2	0.74	0	0.00
3) Economia e Commercio	156	6.75	82	8.78	15	4.97	5	2.48	28	5.44	22	8.15	4	4.60
4) Farmacia	64	2.77	9	0.96	13	4.30	24	11.88	5	0.97	5	1.85	8	9.20
5) Filosofia	22	0.95	5	0.54	6	1.99	2	0.99	5	0.97	4	1.48	0	0.00
6) Giurisprudenza	181	7.84	66	7.07	26	8.61	17	8.42	45	8.74	19	7.04	8	9.20
7) Ingegneria civile	86	3.72	35	3.75	7	2.32	11	5.45	18	3.50	12	4.44	3	3.45
8) Infermieristica (dipl.laurea breve)	42	1.82	20	2.14	13	4.30	0	0.00	5	0.97	4	1.48	0	0.00
9) Lettere	52	2.25	23	2.46	5	1.66	6	2.97	10	1.94	7	2.59	1	1.15
10) Lingue	120	5.19	45	4.82	15	4.97	4	1.98	42	8.16	13	4.81	1	1.15
11) Medicina e Chirurgia	95	4.11	25	2.68	20	6.62	5	2.48	22	4.27	14	5.19	9	10.34
12) Medicina Veterinaria	66	2.86	24	2.57	5	1.66	9	4.46	13	2.52	14	5.19	1	1.15
13) Odontoiatria e protesi dentaria	28	1.21	12	1.28	5	1.66	4	1.98	5	0.97	2	0.74	0	0.00
14) Pedagogia	71	3.07	30	3.21	11	3.64	1	0.50	10	1.94	16	5.93	3	3.45
15) Psicologia	126	5.45	43	4.60	18	5.96	12	5.94	34	6.60	12	4.44	7	8.05
16) Scienze agrarie	29	1.26	15	1.61	2	0.66	3	1.49	4	0.78	3	1.11	2	2.30
17) Scienze biologiche	4.7	2.03	1.9	2.03	7	2.32	2	0.99	13	2.52	4	1.48	2	2.30
18) Scienze dell'educazione	8	0.35	1	0.11	2	0.66	1	0.50	0	0.00	2	0.74	2	2.30
19) Scienze forestali	28	1.21	6	0.64	5	1.66	3	1.49	3	0.58	8	2.96	3	3.45
20) Scienze naturali	22	0.95	5	0.54	2	0.66	3	1.49	8	1.55	4	1.48	0	0.00
21) Scienze politiche	40	1.73	19	2.03	6	1.99	4	1.98	10	1.94	1	0.37	0	0.00
22) Non so	464	20.09	203	21.73	58	19.21	33	16.34	94	18.25	54	20.00	22	25.29
23) Altro	286	12.38	126	13.49	29	9.60	34	16.83	72	13.98	22	8.15	3	3.45
24) Informatica	23	1.00	14	1.50	4	1.32	0	0.00	3	0.58	0	0.00	2	2.30
25) Archeologia	1	0.04	0	0.00	0	0.00	1	0.50	0	0.00	0	0.00	0	0.00
26) Architettura	61	2.64	16	1.71	3	0.99	10	4.95	25	4.85	7	2.59	0	0.00
27) Ingegneria Elettronica	26	1.13	8	0.86	3	0.99	3	1.49	2	0.39	6	2.22	4	4.60

continua

Tab. 20 S

28) Conservatorio	2	0,09	1	0,11	0	0,00	1	0,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00
29) Sociologia	2	0,09	2	0,21	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
30) Geografia Astronomica	3	0,13	1	0,11	1	0,33	0	0,00	1	0,19	0	0,00	0	0,00
31) Scienze Ambientali	2	0,09	2	0,21	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
32) Ingegneria Navale	6	0,26	2	0,21	2	0,66	0	0,00	1	0,19	1	0,37	0	0,00
33) Ingegneria Aeronautica	8	0,35	3	0,32	0	0,00	0	0,00	4	0,78	1	0,37	0	0,00
34) Matematica	3	0,13	1	0,11	0	0,00	0	0,00	1	0,19	1	0,37	0	0,00
35) Fisica	3	0,13	2	0,21	1	0,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
36) Ingegneria Meccanica	10	0,43	8	0,86	1	0,33	0	0,00	1	0,19	0	0,00	0	0,00
37) DAMS	2	0,09	1	0,11	1	0,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
38) Chimica	1	0,04	0	0,00	0	0,00	1	0,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00
39) Fisica Nucleare	4	0,17	2	0,21	0	0,00	0	0,00	2	0,39	0	0,00	0	0,00
40) Scienze Commerciali	3	0,13	1	0,11	0	0,00	0	0,00	2	0,39	0	0,00	0	0,00
41) Assistente Sociale	1	0,04	1	0,11	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
42) Turismo	1	0,04	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,15
43) ISEF	7	0,30	1	0,11	0	0,00	0	0,00	3	0,58	2	0,74	1	1,15
44) Giornalismo	2	0,09	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,19	1	0,37	0	0,00
45) Accademia Militare	5	0,22	3	0,32	0	0,00	0	0,00	2	0,39	0	0,00	0	0,00
46) Logopedista	5	0,22	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,58	2	0,74	0	0,00
47) Vigiliatrici Infanzia	1	0,04	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,19	0	0,00	0	0,00
48) Grafico Pubblicitario	3	0,13	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,39	1	0,37	0	0,00
49) Accademia B.A.	5	0,22	2	0,21	2	0,66	0	0,00	1	0,19	0	0,00	0	0,00
50) Teologia	2	0,09	1	0,11	0	0,00	0	0,00	1	0,19	0	0,00	0	0,00
51) Vari	9	0,39	1	0,11	4	1,32	0	0,00	4	0,78	0	0,00	0	0,00
TOTALE	2310	100,00	934	100,00	302	100,00	202	100,00	515	100,00	270	100,00	87	100,00

x2 = 491,183

P = 0,0001

Tab. 21 S

Dom. n. 21 - Qual'è il motivo predominante?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Interesse personale	1198	53,41	464	49,63	153	55,04	117	60,31	287	55,95	134	53,60	43	58,90
b) Possibilità di trovare un lavoro	409	18,23	168	17,97	50	17,99	22	11,34	95	18,52	60	24,00	14	19,18
c) Motivi economici	98	4,37	48	5,13	10	3,60	14	7,22	19	3,70	5	2,00	2	2,74
d) Vicinanza della Facoltà	66	2,94	31	3,32	9	3,24	8	4,12	7	1,36	11	4,40	0	0,00
e) Motivi familiari	34	1,52	18	1,93	7	2,52	4	2,06	2	0,39	3	1,20	0	0,00
f) Per rimanere con gli amici	18	0,80	13	1,39	2	0,72	1	0,52	1	0,19	0	0,00	1	1,37
g) Non so	234	10,43	97	10,37	33	11,87	15	7,73	58	11,31	22	8,80	9	12,33
h) Altro	186	8,29	96	10,27	14	5,04	13	6,70	44	8,58	15	6,00	4	5,48
TOTALE	2243	100,00	935	100,00	278	100,00	194	100,00	513	100,00	250	100,00	73	100,00

$\chi^2 = 66,05$

$P = 0,0012$

Tab. 22 S

**Dom. n. 22 - Vivi l'esperienza scolastica come:
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Un'esperienza gratificante	183	7,56	67	6,80	23	7,23	15	6,98	55	10,26	18	6,69	5	5,15
b) Un'esperienza positiva e fondamentale	1446	59,75	565	57,36	173	54,40	155	72,09	316	58,96	171	63,57	66	68,04
c) Un'esperienza estranea alla vita di tutti i giorni	154	6,36	68	6,90	16	5,03	13	6,05	34	6,34	21	7,81	2	2,06
d) Qualcosa che non mi piace e che non si può evitare	291	12,02	125	12,69	50	15,72	20	9,30	57	10,63	32	11,90	7	7,22
e) Una fonte di angoscia e di ansia	226	9,34	96	9,75	37	11,64	11	5,12	49	9,14	18	6,69	15	15,46
f) Altro	120	4,96	64	6,50	19	5,97	1	0,47	25	4,66	9	3,35	2	2,06
TOTALE	2420	100,00	985	100,00	318	100,00	215	100,00	536	100,00	269	100,00	97	100,00

x2 = 59,24
P = 0,0001

Tab. 23 S

Dom. n. 23 - In genere nella tua classe:

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

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Decidete insieme cosa fare	1139	47,24	460	47,08	117	36,79	122	56,74	272	50,94	119	44,07	49	50,52
b) L'insegnante decide cosa si deve fare	874	36,25	323	33,06	169	53,14	52	24,19	177	33,15	112	41,48	41	42,27
c) Puoi fare ciò che vuoi	220	9,12	98	10,03	18	5,66	28	13,02	48	8,99	26	9,63	2	2,06
d) Altro	178	7,38	96	9,83	14	4,40	13	6,05	37	6,93	13	4,81	5	5,15
TOTALE	2411	100,00	977	100,00	318	100,00	215	100,00	534	100,00	270	100,00	97	100,00

$\chi^2 = 84,13$
 $P = 0,0001$

Tab. 24 S

Dom. n. 24 - Ti sembra di partecipare in modo attivo allo svolgimento delle lezioni?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N. 6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) SI	850	35,08	319	32,39	87	27,27	78	36,11	229	42,72	94	34,81	43	44,33
b) A volte	1446	59,68	606	61,52	215	67,40	130	60,19	276	51,49	168	62,22	51	52,58
c) NO	127	5,24	60	6,09	17	5,33	8	3,70	31	5,78	8	2,96	3	3,09
TOTALE	2423	100,00	985	100,00	319	100,00	216	100,00	536	100,00	270	100,00	97	100,00

$\chi^2 = 36$
 $P = 0,0001$

Tab. 25 S

Dom. n. 25 - Ritieni che i tuoi insegnanti sappiano suscitare interesse verso la lezione?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Sì, sempre	356	14.72	143	14.55	40	12.66	39	18.22	77	14.31	35	12.96	22	22.68
b) Qualche volta	1669	69.02	637	64.80	229	72.47	146	68.22	388	72.12	201	74.44	68	70.10
c) No, mai	156	6.45	61	6.21	26	8.23	14	6.54	35	6.51	15	5.56	5	5.15
d) Altro	237	9.80	142	14.45	21	6.65	15	7.01	38	7.06	19	7.04	2	2.06
TOTALE	2418	100,00	983	100,00	316	100,00	214	100,00	538	100,00	270	100,00	97	100,00
<p>$\chi^2 = 53,46$ $P = 0,0001$</p>														

Tab. 26 S

Dom. n. 26 - Senti l'esigenza di approfondire temi che ti vengono proposti durante la lezione?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Sì, sempre	269	11,12	91	9,29	29	9,09	25	11,57	85	15,83	28	10,37	11	11,34
b) Qualche volta	1834	75,82	763	77,86	243	76,18	163	75,46	372	69,27	218	80,74	75	77,32
c) No, mai	254	10,50	101	10,31	38	11,91	19	8,80	66	12,29	22	8,15	8	8,25
d) Altro	62	2,56	25	2,55	9	2,82	9	4,17	14	2,61	2	0,74	3	3,09
TOTALE	2419	100,00	980	100,00	319	100,00	216	100,00	537	100,00	270	100,00	97	100,00

$\chi^2 = 30,13$
 $P = 0,0114$

**Dom. n. 27 - Nell'ambito della formazione psicosociale indica quella più importante che dovrebbe venir promossa con gli studenti:
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) L'educazione alla pace	426	17,62	185	18,82	48	15,00	29	13,55	77	14,39	69	25,65	18	18,56
b) L'educazione alla salute	256	10,59	97	9,87	28	8,75	37	17,29	55	10,28	29	10,78	10	10,31
c) L'educazione sessuale	624	25,81	247	25,13	87	27,19	38	17,76	160	29,91	68	25,28	24	24,74
d) L'educazione ecologica	201	8,31	93	9,46	30	9,38	17	7,94	39	7,29	12	4,46	10	10,31
e) L'educazione alla lingua e cultura sarda	138	5,71	63	6,41	20	6,25	18	8,41	19	3,55	14	5,20	4	4,12
f) Prevenzione della tossicodipendenza	328	13,56	128	13,02	35	10,94	36	16,82	80	14,95	38	14,13	11	11,34
g) Prevenzione dell'AIDS	318	13,15	107	10,89	44	13,75	28	13,08	89	16,64	33	12,27	17	17,53
h) Non so	63	2,61	32	3,26	13	4,06	7	3,27	7	1,31	2	0,74	2	2,06
i) Altro	64	2,65	31	3,15	15	4,69	4	1,87	9	1,68	4	1,49	1	1,03
TOTALE	2418	100,00	983	100,00	320	100,00	214	100,00	535	100,00	269	100,00	97	100,00

x2 = 91,25
P = 0,0001

Tab.26 S

Dom. n. 26 - Ritieni che il Tempo-Scuola a disposizione sia sufficiente per completare tutte le attività scolastiche?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Totalmente	614	25,36	210	21,32	71	22,26	56	26,29	180	33,52	60	22,22	37	38,14
b) Solo in parte	1390	57,41	589	59,80	186	58,31	132	61,97	280	52,14	154	57,04	49	50,52
c) Del tutto insufficiente	273	11,28	120	12,18	43	13,48	17	7,98	45	8,38	42	15,56	6	6,19
d) Non so	144	5,95	66	6,70	19	5,96	8	3,76	32	5,96	14	5,19	5	5,15
TOTALE	2421	100,00	985	100,00	319	100,00	213	100,00	537	100,00	270	100,00	97	100,00

$\chi^2 = 52$
 $P = 0,0001$

Tab. 29 S

Dom. n. 29 - Parteciperesti a gruppi di studio e di approfondimento in orari extra-scolastici?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Sì, sempre	391	16,17	166	16,90	54	16,93	50	23,36	71	13,22	36	13,33	14	14,58
b) Qualche volta	1270	52,52	522	53,16	163	51,10	104	48,60	287	53,45	149	55,19	45	46,88
c) Mai	362	14,97	140	14,26	44	13,79	31	14,49	94	17,50	41	15,19	12	12,50
d) Non so	395	16,34	154	15,68	58	18,18	29	13,55	85	15,83	44	16,30	25	26,04
TOTALE	2418	100,00	982	100,00	319	100,00	214	100,00	537	100,00	270	100,00	96	100,00

$\chi^2 = 24,46$
 $P = 0,0577$

Tab. 30 S

Dom. n. 30 - Ritieni di essere compreso e aiutato dagli insegnanti nei problemi personali?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Sì, sempre	241	10,00	86	8,79	35	11,04	29	13,74	65	12,10	12	4,44	14	14,58
b) In parte	1061	44,04	442	45,19	126	39,75	96	45,50	222	41,34	130	48,15	45	46,88
c) No, mai	1107	45,95	450	46,01	156	49,21	86	40,76	250	46,55	128	47,41	37	38,54
TOTALE	2409	100,00	978	100,00	317	100,00	211	100,00	537	100,00	270	100,00	96	100,00

x2 = 24,55
P = 0,0577

Tab. 31 S

Dom. n. 31 - Quale problema ritieni più grave per i giovani della Sardegna?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) La droga	675	27,89	294	29,76	76	23,97	59	27,83	175	32,65	51	18,89	20	20,62
b) La violenza	146	6,03	45	4,55	16	5,05	14	6,60	42	7,84	21	7,78	8	8,25
c) La qualità della vita	181	7,48	79	8,00	25	7,89	19	8,96	33	6,16	21	7,78	4	4,12
d) La corruzione	31	1,28	17	1,72	4	1,26	2	0,94	5	0,93	2	0,74	1	1,03
e) La mancanza di prospettive lavorative	981	40,54	386	39,07	128	40,38	84	39,62	191	35,63	141	52,22	51	52,58
f) La crisi dell'industria	66	2,73	25	2,53	8	2,52	4	1,89	17	3,17	8	2,96	4	4,12
g) L'abbandono dell'agricoltura e della pastorizia	25	1,03	8	0,81	7	2,21	3	1,42	3	0,56	2	0,74	2	2,06
h) Le carenze dell'autonomia regionale	57	2,36	24	2,43	13	4,10	1	0,47	11	2,05	6	2,22	2	2,06
i) La crisi della famiglia	47	1,94	22	2,23	4	1,26	5	2,36	13	2,43	2	0,74	1	1,03
l) La superficialità dei rapporti affettivi e sessuali	55	2,27	22	2,23	8	2,52	5	2,36	12	2,24	7	2,59	1	1,03
m) La perdita dei valori tradizionali	108	4,46	42	4,25	24	7,57	12	5,66	20	3,73	7	2,59	3	3,09
n) Altro	48	1,98	24	2,43	4	1,26	4	1,89	14	2,61	2	0,74	0	0,00
TOTALE	2420	100,00	988	100,00	317	100,00	212	100,00	536	100,00	270	100,00	97	100,00

x2 = 89,1
P = 0,0025

Tab. 32 S

Dom. n. 32 - Secondo te esistono problemi di tossicodipendenza nella tua scuola?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Numerosi casi di uso di droghe pesanti	38	1,58	20	2,04	4	1,26	0	0,00	12	2,25	1	0,37	1	1,03
b) Pochi casi di uso di droghe pesanti	170	7,05	115	11,73	15	4,72	16	7,44	22	4,12	0	0,00	2	2,06
c) Numerosi casi di uso di droghe leggere	557	23,09	199	20,31	91	28,62	77	35,81	131	24,53	43	16,04	16	16,49
d) Alcuni casi di uso di droghe leggere	856	35,49	350	35,71	96	30,19	59	27,44	208	38,95	100	37,31	43	44,33
e) Non c'è consumo di droga	556	23,05	185	18,88	76	23,90	55	25,58	111	20,79	109	40,67	20	20,62
f) Altro	235	9,74	111	11,33	36	11,32	8	3,72	50	9,36	15	5,60	15	15,46
TOTALE	2412	100,00	980	100,00	318	100,00	215	100,00	534	100,00	268	100,00	97	100,00

x2 = 177,28
P = 0,0001

Tab. 33 S

Dom. n. 33 - Quali attività dovrebbero attivarsi a scuola per la crescita culturale dei giovani?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Conferenze	548	22,61	223	22,53	65	20,50	75	34,88	105	19,52	54	20,07	26	27,37
b) Spettacoli	197	8,13	85	8,59	30	9,46	13	6,05	35	6,51	30	11,15	4	4,21
c) Biblioteche	199	8,21	87	8,79	21	6,62	20	9,30	42	7,81	19	7,06	10	10,53
d) Viaggi culturali	1420	58,58	554	55,96	198	62,46	106	49,30	342	63,57	166	61,71	54	56,84
e) Altro	60	2,48	41	4,14	3	0,95	1	0,47	14	2,60	0	0,00	1	1,05
TOTALE	2424	100,00	990	100,00	317	100,00	215	100,00	538	100,00	269	100,00	95	100,00

x2 = 63,45

P = 0,0001

Tab. 34 S

Dom. n. 34 - Sei favorevole all'insegnamento della lingua sarda nelle scuole?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Molto	709	29,29	309	31,40	92	28,84	52	24,19	120	22,39	109	40,37	27	27,84
b) Solo nella scuola elementare	252	10,41	94	9,55	20	6,27	54	25,12	61	11,38	19	7,04	4	4,12
c) solo nella scuola media	327	13,51	118	11,99	31	9,72	54	25,12	94	17,54	21	7,78	9	9,28
d) Non sono d'accordo	562	23,21	227	23,07	82	25,71	24	11,16	146	27,24	55	20,37	28	28,87
e) Non so	442	18,26	177	17,99	70	21,94	21	9,77	88	16,42	61	22,59	25	25,77
f) Altro	129	5,33	59	6,00	24	7,52	10	4,65	27	5,04	5	1,85	4	4,12
TOTALE	2421	100,00	984	100,00	319	100,00	215	100,00	536	100,00	270	100,00	97	100,00

$x^2 = 170,46$

$P = 0,0001$

Tab.35 S

**Dom. n. 35 - La conoscenza di una lingua straniera rappresenta oggi per te un elemento:
Distribuzione dati, percentuali e valore sella significatività (x2)**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Molto importante	1319	54,46	544	55,40	178	55,80	104	47,93	314	58,47	148	54,81	31	31,96
b) Utile	992	40,96	384	39,10	124	38,87	107	49,31	211	39,29	108	40,00	58	59,79
c) Non importante	64	2,64	26	2,65	12	3,76	2	0,92	7	1,30	10	3,70	7	7,22
d) Altro	47	1,94	28	2,85	5	1,57	4	1,84	5	0,93	4	1,48	1	1,03
TOTALE	2422	100,00	982	100,00	319	100,00	217	100,00	537	100,00	270	100,00	97	100,00

x2 = 50,64
P = 0,0001

Tab. 36 S

Dom. n. 36 - Quale programma informatico ritieni più utile per la tua preparazione scolastica?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Data Base	215	8,90	77	7,84	27	8,44	18	8,29	55	10,30	23	8,55	15	15,79
b) Fogli elettronici	136	5,63	57	5,80	15	4,69	17	7,83	24	4,49	13	4,83	10	10,53
c) Grafica	404	16,71	174	17,72	47	14,69	43	19,82	92	17,23	38	14,13	10	10,53
d) Videoscrittura	309	12,78	120	12,22	38	11,88	25	11,52	82	15,36	34	12,64	10	10,53
e) Non li conosco	957	39,59	407	41,45	130	40,63	75	34,56	201	37,64	120	44,61	24	25,26
f) Non so	396	16,38	147	14,97	63	19,69	39	17,97	80	14,98	41	15,24	26	27,37
TOTALE	2417	100,00	982	100,00	320	100,00	217	100,00	534	100,00	269	100,00	95	100,00

x2 = 46,52
P = 0,0056

Tab. 37 S

Dom. n. 37 - Nella tua scuola esistono?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Laboratori o aule speciali	1353	36,09	582	29,88	214	38,70	110	52,38	291	56,50	76	28,90	80	30,77
b) Sala mensa	63	1,68	38	1,95	16	2,89	1	0,48	5	0,97	3	1,14	0	0,00
c) Palestra	776	20,70	456	23,41	74	13,38	43	20,48	75	14,56	53	20,15	75	28,85
d) Spazio aperto	492	13,12	260	13,35	103	18,63	18	8,57	53	10,29	20	7,60	38	14,62
e) Sala studio	49	1,31	34	1,75	6	1,08	3	1,43	1	0,19	3	1,14	2	0,77
f) Biblioteca	583	15,55	379	19,46	79	14,29	14	6,67	23	4,47	40	15,21	48	18,46
g) Sala Teatro	38	1,01	23	1,18	15	2,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
h) Altro	395	10,54	176	9,03	46	8,32	21	10,00	67	13,01	68	25,86	17	6,54
TOTALE	3749	100,00	1948	100,00	553	100,00	210	100,00	515	100,00	263	100,00	260	100,00

$\chi^2 = 363,59$

$P = 0,0001$

Tab. 38 S

**Dom. n. 38 - Secondo te, lo spazio aula è:
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Adeguato	607	25,05	239	24,29	84	26,33	65	30,09	134	24,95	56	20,74	29	29,90
b) Sufficiente	971	40,07	384	39,02	136	42,63	88	40,74	233	43,39	89	32,96	41	42,27
c) Insufficiente	762	31,45	315	32,01	88	27,59	59	27,31	158	29,42	116	42,96	26	26,80
d) Altro	83	3,43	46	4,67	11	3,45	4	1,85	12	2,23	9	3,33	1	1,03
TOTALE	2423	100,00	984	100,00	319	100,00	216	100,00	537	100,00	270	100,00	97	100,00

$\chi^2 = 36,79$
P = 0,0014

Tab. 39 S

**Dom. n. 39 - Nel tuo Istituto senti soprattutto la mancanza di:
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Laboratori o aule speciali	494	17,28	182	17,15	97	15,06	46	22,12	95	16,58	66	24,72	8	7,62
b) Sala mensa	305	10,67	136	12,82	58	9,01	18	8,65	50	8,73	14	5,24	29	27,62
c) Palestra	533	18,65	180	16,97	134	20,81	29	13,94	107	18,67	75	28,09	8	7,62
d) Spazio aperto	324	11,34	96	9,05	67	10,40	29	13,94	70	12,22	53	19,85	9	8,57
e) Sala studio	349	12,21	133	12,54	96	14,91	32	15,38	49	8,55	15	5,62	24	22,86
f) Biblioteca	312	10,92	73	6,88	85	13,20	35	16,83	89	15,53	15	5,62	15	14,29
g) Sala Teatro	292	10,22	109	10,27	83	12,89	13	6,25	67	11,69	9	3,37	11	10,48
h) Altro	249	8,71	152	14,33	24	3,73	6	2,88	46	8,03	20	7,49	1	0,95
TOTALE	2858	100,00	1061	100,00	644	100,00	208	100,00	573	100,00	267	100,00	105	100,00

x2 = 283,8
P = 0,0001

Tab. 40 S

**Dom. n. 40 - Secondo te, nel territorio in cui abiti ci sono risorse che potrebbero rappresentare sbocchi di lavoro?
(Se 'SI', specificare quali si propone)
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) No, nessuno	460	18,61	219	22,39	59	15,40	23	10,75	68	12,73	68	25,47	23	23,96
b) Agricoltura	137	5,54	55	5,62	22	5,74	24	11,21	16	3,00	19	7,12	1	1,04
c) Agri-turismo	148	5,99	58	5,93	28	7,31	17	7,94	18	3,37	24	8,99	3	3,13
d) Parchi, riserve faunistiche	138	5,58	42	4,29	26	6,79	10	4,67	27	5,06	14	5,24	19	19,79
e) Pesca	41	1,66	13	1,33	14	3,66	2	0,93	11	2,06	1	0,37	0	0,00
f) Artigianato	89	3,60	29	2,97	25	6,53	10	4,67	5	0,94	10	3,75	10	10,42
g) Turismo	560	22,65	192	19,63	101	26,37	41	19,16	199	37,27	20	7,49	7	7,29
h) Commercio	59	2,39	28	2,86	8	2,09	1	0,47	19	3,56	3	1,12	0	0,00
i) Industria	50	2,02	18	1,84	5	1,31	5	2,34	8	1,50	12	4,49	2	2,08
l) Non so	722	29,21	299	30,57	90	23,50	74	34,58	146	27,34	83	31,09	30	31,25
m) Altro	68	2,75	25	2,56	5	1,31	7	3,27	17	3,18	13	4,87	1	1,04
TOTALE	2472	100,00	978	100,00	383	100,00	214	100,00	534	100,00	267	100,00	96	100,00

x2 = 294,11
P = 0,0001

Tab. 41 S

Dom. n. 41 - Quale mezzo utilizzi per recarti a scuola?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Non viaggio	469	20,01	162	16,75	70	21,94	55	27,23	97	19,96	84	31,11	1	1,00
b) Autobus studenti	324	13,82	86	8,89	40	12,54	63	31,19	41	8,44	61	22,59	33	33,00
c) Autobus di linea	421	17,96	202	20,89	23	7,21	36	17,82	51	10,49	71	26,30	38	38,00
d) Treno	134	5,72	77	7,96	13	4,08	14	6,93	9	1,85	1	0,37	20	20,00
e) Tram	95	4,05	81	8,38	8	2,51	0	0,00	4	0,82	2	0,74	0	0,00
f) Mezzo proprio	517	22,06	212	21,92	106	33,23	16	7,92	158	32,51	20	7,41	5	5,00
g) Autostop	76	3,24	31	3,21	12	3,76	10	4,95	19	3,91	3	1,11	1	1,00
h) Altro	308	13,14	116	12,00	47	14,73	8	3,96	107	22,02	28	10,37	2	2,00
TOTALE	2344	100,00	967	100,00	319	100,00	202	100,00	486	100,00	270	100,00	100	100,00

x2 = 545,65
P = 0,0001

Tab. 42 S

Dom. n. 42 - Quanto tempo impieghi dall'uscita di casa fino all'ingresso a scuola?
Distribuzioni dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Meno di 30 minuti	1350	60,43	549	58,65	250	78,86	81	44,02	304	69,89	161	60,07	5	5,32
b) Da 30 a 60 minuti	531	23,77	233	24,89	58	18,30	69	37,50	86	19,77	58	21,64	27	28,72
c) Da 60 a 90 minuti	241	10,79	105	11,22	6	1,89	27	14,67	25	5,75	38	14,18	40	42,55
d) Oltre i 90 minuti	112	5,01	49	5,24	3	0,95	7	3,80	20	4,60	11	4,10	22	23,40
TOTALE	2234	100,00	936	100,00	317	100,00	184	100,00	435	100,00	268	100,00	94	100,00

$\chi^2 = 305,8$
 $P = 0,0001$

Tab. 43 S

**Dom. n. 43 - Quanto tempo impieghi dall'uscita da scuola per recarti a casa?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)**

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) Meno di 30 minuti	1229	54,74	496	52,88	230	72,33	79	42,70	279	63,27	141	52,61	4	4,21
b) Da 30 a 60 minuti	583	25,97	257	27,40	62	19,50	63	34,05	99	22,45	78	29,10	24	25,26
c) Da 60 a 90 minuti	270	12,03	118	12,58	14	4,40	30	16,22	36	8,16	36	13,43	36	37,89
d) Oltre i 90 minuti	163	7,26	67	7,14	12	3,77	13	7,03	27	6,12	13	4,85	31	32,63
TOTALE	2245	100,00	938	100,00	318	100,00	185	100,00	441	100,00	268	100,00	95	100,00

$\chi^2 = 257,09$
P = 0,0001

Tab. 44 S

Dom. n. 44 - Al rientro a casa sei coinvolto in attività lavorative?
Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (x2).

	TOTALE		Distretto N. 1		Distretto N. 2		Distretto N. 3		Distretto N. 4		Distretto N. 5		Distretto N.6/7	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
a) No, mai	1030	42,63	404	41,14	134	42,01	98	46,45	283	53,20	71	26,30	40	39,22
b) Meno di 1 ora al giorno	374	15,48	156	15,89	41	12,85	40	18,96	79	14,85	47	17,41	11	10,78
c) Da 2 a 3 ore al giorno	378	15,65	148	15,07	49	15,36	30	14,22	73	13,72	67	24,81	11	10,78
d) Il fine settimana	307	12,71	124	12,63	41	12,85	17	8,06	45	8,46	55	20,37	25	24,51
e) In occasioni particolari	327	13,53	150	15,27	54	16,93	26	12,32	52	9,77	30	11,11	15	14,71
TOTALE	2416	100,00	982	100,00	319	100,00	211	100,00	532	100,00	270	100,00	102	100,00

x2 = 102,38

P = 0,0001

**ELENCO
SCUOLE MEDIE SUPERIORI**

SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI
DELLA PROVINCIA DI SASSARI

Istituti, succursali e sedi staccate, distinte per istituto

ISTITUTO	SEDE	VIA / TEL.
Conservatorio Musicale	Sassari	Piazza Cappuccini Tel. 296445-7
Convitto Nazionale Canopoleno	Sassari	Via Luna e Sole Tel. 293287
Istituto Alberghiero	Sassari	Via Prunizedda,42 Tel. 298354
Istituto Alberghiero - Convitto	Sassari	Via Piave Tel. 295882
Istituto Alberghiero Scala di Giocca	Sassari	Scala di Giocca
Istituto Commerciale per Geometri "Don G. Pes",	Tempio	Via Limbara Tel. 631094
Istituto Industria e Artigianato	Oschiri	Viale Stazione Tel. 734254
Istituto Magistrale Costa Smeralda	Olbia	Via Galvani Tel. 0789/57380
Istituto Magistrale "Leonardo da Vinci"	Ozieri	Via Giusti, 4 Tel. 787805
Istituto Magistrale "M. di Castelvi"	Sassari	Via Manno Tel. 235170
Istituto Magistrale "M. di Castelvi" / Sez. Stacc.	Sassari	Via Bogino, 44 Tel. 241390
Istituto Magistrale "Sebastiano Satta"	Nuoro	Via A. Deffenu
Istituto Magistrale Statale	La Maddalena	Via Reg. Margherita Tel. 0789/738154
Istituto Musicale "G. Verdi"	Alghero	Via Umberto, 24 Tel. 975286
Istituto Parificato Kennedy	Sassari	Via Coppino, 1 Tel. 237331
Istituto Professionale Alberghiero	Arzachena	Via S. Antonio Tel. 0789/82139
Istituto Professionale Alberghiero	Alghero	Via Tarragona Tel. 981745
Istituto Professionale di Stato	Oschiri	Viale Stazione Tel. 733091

Istituto Profess.le di Stato Alberghiero	Alghero	Via Kennedy, 67 Tel. 979969
Istituto Profess.le di Stato Industria e Artigianato,	Alghero	La Pietraia Tel. 951106
Istituto Profess.le di Stato per l'Agricoltura,	Olbia	Loc. Colcò Tel. 0789/66165
Istituto Profess.le di Stato per l'Agricoltura,	Bonorva, Reg. Sas	Palazzinas Tel. 866169
Istituto Profess.le di Stato per l'Agricoltura "F. Sisini",	Ittiri,	Via Togliatti Tel. 442676
Istituto Profess.le di Stato per l'Industria e l'Artigianato,	Olbia	Via Roma 69 Tel. 0789/26368
Istituto Profess.le Industria Artigianato	Nuoro	Via Martiri della Libertà
Istituto Profess.le Industria e Artigianato,	Alghero	Via Don Minzoni Tel. 952789
Istituto Profess.le Industria e Artigianato,	Calangianus	Via Tempio Tel. 660815
Istituto Profess.le per Turismo e Pubblicità,	S. Teresa	Via XX Settembre Tel. 755398
Istituto Professionale per l'Agricoltura	Nuoro	Prato Sardo
Istituto Professionale per L'Agricoltura	Macomer	Regione Bara
Istituto Professionale per l'Agricoltura	Alghero	S. Maria La Palma Tel. 999013
Istituto Professionale per l'Agricoltura	Nuoro	Via Foscolo
Istituto Professionale per l'Agricoltura	Perfugas	Via Moro Tel. 564264/564650
Istituto Professionale per l'Agricoltura	Sassari	Via Veneto, 2 Tel. 292769
Istituto Professionale per l'Agricoltura	S.Maria La Palma,	Via V.Veneto 2 Tel. 999014
Istituto Profess.le per l'Agricoltura "F. Sisini"	Bono	Via Moro Tel. 790604
Istituto Profess.le per l'Industria e l'Artigianato,	P. Torres	Viale delle Vigne Tel. 502043
Istituto Profess.le per l'Industria e l'Artigianato,	Macomer	Via Pietro Nenni
Istituto Professionale "Sisini"	S. Maria La Palma	Tel. 999031
Istituto Statale D'Arte	Nuoro	Via Biscollai
Istituto Statale d'Arte	Sassari	Via Venezia 11 Tel. 273002
Istituto Statale d'Arte / Sez. Staccata	Sassari	Via Diaz Tel. 277198
Istituto Statale D'Arte / Succ.	Nuoro	Via Cucca 2
Istituto Statale d'Arte "F. Costantino"	Alghero	Viale I Maggio Tel. 950232
Istituto Statale d'Arte - Licei Artistici	Sassari	Piazza d'Armi Tel. 236767/234465

Istituto Statale Industria e Artigianato	Sassari	Via Grazia Deledda Tel. 244062/244113
Istituto Statale Industriale "G.M.Angioy",	Sassari	Via De Nicola Tel. 219408/219010
Istituto Statale per Geometri	Sassari	Piazza Marconi 8 Tel. 234977/238265
Istituto Statale per Geometri / Sez. Staccata	Sassari	Via Venezia Tel. 280748
Istituto Statale per il Commercio	Sassari	Via De Carolis Tel. 292309
Istituto Stat. per l'Agricoltura e Foreste "F. Sisini",	Sassari	Via Veneto 2 Tel. 290013
Istituto Tecnico "A. Deffenu"	Palau	Via Capo D'Orso Tel. 0789/708578
Istituto Tecnico "A. Deffenu"	Olbia	Via Vicenza Tel. 0789/66936
Istituto Tecnico "A. Deffenu" / Sez. Staccata,	Olbia	Via Ogliastra Tel. 0789/27192
Istituto Tecnico "A. Deffenu" / Succ.	Palau	Punta Nera Baia Saraceno Tel. 0789/709721
Istituto Tecnico Agrario Statale	Nuoro	Via Martiri d. Libertà 2
Istituto Tecnico Commerciale	Valledoria	Corso Europa Tel. 582910-11
Istituto Tecnico Commerciale	Thiesi	Via d'Annunzio Tel. 886847/886106
Istituto Tecnico Commerciale	Nuoro	Via Toscana - Istitutta
Istituto Tecnico Commerciale	Bono	Via Stazione Tel. 791179
Istituto Tecnico Commerciale "A. Lamarmora"	Sassari	Via Porcellana Tel. 231766
Istituto Tecnico Comm.le "A. Lamarmora" / Succ.N°1	Sassari	Via Asproni 29 Tel. 235431
Istituto Tecnico Comm.le "A. Lamarmora" / Succ.N°2	Sassari	Via M.Grappa 1 Tel. 210248
Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri,	Ozieri	Rione San Gavino Tel. 786067/787922
Istituto Tecnico Commerciale N°2	Nuoro	Località Biscollai
Istituto Tecnico Commerciale N°2	Nuoro	Via Toscana 33
Istituto Tecnico Commerciale N°3	Sassari	Via Monte Grappa 3 Tel. 210312-42
Istituto Tecnico Comm.le per Geometri "S. Satta" /Succ.	Macomer	Via Cavour
Istituto Tecnico Comm.le per Geometri "S. Satta"	Macomer	V.le S. Antonio
Istituto Tecnico Comm.le Statale "A. Roth" Alghero	Alghero	Pivarada Tel. 951627
Istituto Tecnico Commerciale Statale N°2	Sassari	Via Zara Tel. 290364/292425

Istituto Tecnico Comm.le Statale N°2 / Succ., Sassari		Corso Pascoli 16 Tel. 241640
Istituto Tecnico Comm.le Statale N°2 / Succ., Sassari		Via Carmelo Tel. 232306
Istituto Tecnico Femminile S. Ruiu	Sassari	Via Solari 1 Tel. 244302/252485
Istituto Tecnico Geometri	Sassari	Via Manzella Tel. 214744
Istituto Tecnico Industriale	Tempio	Via Demuro 1 Tel. 632997
Istituto Tecnico Industriale	Alghero	Viale Europa Tel. 986198
Istituto Tecnico Nautico	Porto Torres	Via Lungo Mare Tel. 502245
Istituto Tecnico Nautico Stat. "D. Millelire"	La Maddalena	Via Terralugiana Tel. 0789/737712
Istituto Tecnico Stat. Agrario "N. Pellegrini"	Sassari	Corso Pascoli Tel. 244110
Istituto Tecnico Stat. Comm.le e per Geometri "E. Fermi" / Sez. Staccata Ozieri,		Buddusò, Via Nazionale, Tel. 715058
Istituto Tecnico Stat. per Geometri "F. Ciusa"	Nuoro	Viale Costituzione 33
Liceo Artistico Statale	Tempio	Via De Martis Tel. 671353
Liceo Classico	Ozieri	Via Sebastano Satta Tel. 787395
Liceo Classico Statale	Olbia	Via Barbagia 1 Tel. 0789/21223
Liceo Ginnasio	Tempio	Via Demuro Tel. 631783
Liceo Ginnasio	Bonorva	Via Doria Tel. 866461
Liceo Ginnasio	La Maddalena	Via Trinità Tel. 0789/737098
Liceo Ginnasio "G. Asproni"	Nuoro	Via Dante 30
Liceo Ginnasio "Manno"	Alghero	Via C. Alberto 30 Tel. 979149/980849
Liceo Ginnasio Statale "Azuni"	Sassari	Via Rolando 4 Tel. 234346/235265
Liceo Scientifico	Castelsardo	Corso Italia, Lu Bagnu Tel. 474224
Liceo Scientifico	Arzachena	Nuova Zona 177 Tel. 0789/82184
Liceo Scientifico	Porto Torres	Via B. Croce Tel. 513595
Liceo Scientifico	Porto Torres	Via Lungomare Tel. 502254

Liceo Scientifico	Pozzomaggiore	Via Popolo Tel. 801390
Liceo Scientifico	Ozieri	Via Sebastiano Satta Tel. 787710
Liceo Scientifico	Bono	Via Stazione Tel. 790179
Liceo Scientifico "Carta Loi"	Nuoro	Via M. Luther King 1
Liceo Scientifico "E. Fermi"	Nuoro	Via Veneto 43
Liceo Scientifico Statale	Olbia	Via Campidano Tel. 0789/22363
Liceo Scientifico Statale	Tempio	Via del Carmine 23 Tel. 631122
Liceo Scientifico Statale	Macomer	Via Pietro Nenni
Liceo Scientifico Statale	Alghero	Via XX Settembre Tel. 984848
Liceo Scientifico Stat. "G. Marconi"	Sassari	Via Solari 1 Tel. 244305/252338
Liceo Scientifico Stat. "G. Spano"	Sassari	Via Monte Grappa 2 Tel. 217517/277442
Scuola Edile	Sassari	Predda Niedda Sud- Str.25 Tel. 261043
Scuola Magistrale Autorizzata	Sassari	Via Porcellana 27 Tel. 216118
Scuole Professionali Statali	Nuoro	Via Emilia L. "Su Nuraghe"

PARTE TERZA

Relazioni

VALENZA PSICO-PEDAGOGICA DEI DECRETI DELEGATI

Situazione attuale nella Provincia di Sassari

Giovanni Michele Cappai

1. Comunità scolastica

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

1.1 Funzione docente

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Relazioni docenti-discenti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Rapporti scuola-famiglia

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

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

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

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

1.4 Scuola aperta al territorio

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

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

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

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

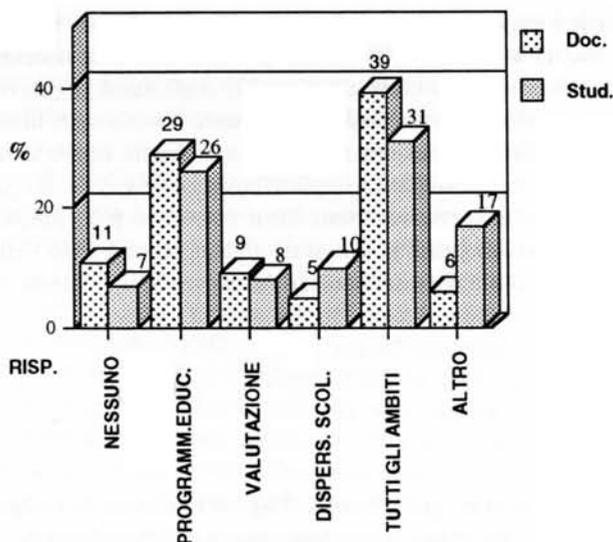
personalità complete, di coscienza morale e civile degli alunni che permea di sé i Decreti del Presidente della Repubblica n.416 e n.417 del 1974, che nella sostanza, e per i motivi ispiratori di fondo che li animano e sorreggono, conservano ancora intatta la loro validità pur di fronte alla necessità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

2. Analisi dati

2.1 Totali

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

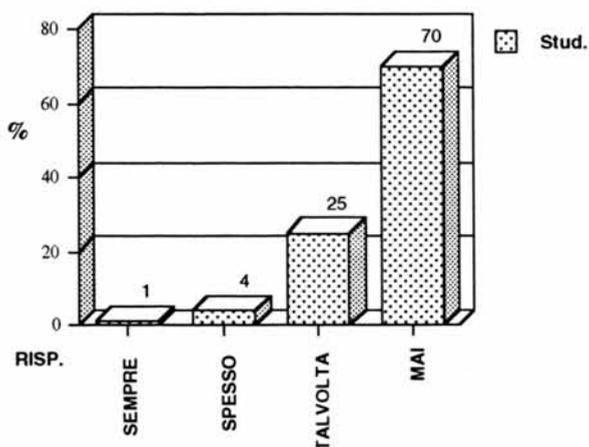
Alcuni dei quesiti qui menzionati sono stati posti anche agli studenti, le cui risposte (cfr. TAB. 11) denotano una conoscenza limitata dell’importanza della normativa vigente in materia, tranne che per la programmazione educativa e didattica, il cui dato (27%) si avvicina notevolmente a quello dei docenti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



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

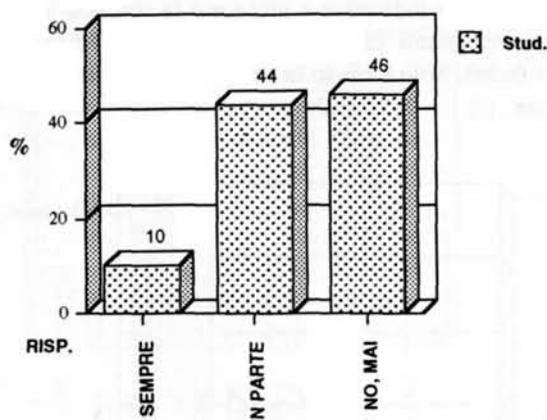
In questo contesto si possono collocare i dati della TAB. 11 dove si evidenzia che il 7% non considerano valida l'azione degli organi collegiali della scuola, che il 31% non li conoscono affatto e che il 18% non sanno in quale ambito possano risultare utili e proficui, per un totale complessivo di assenza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

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



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

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

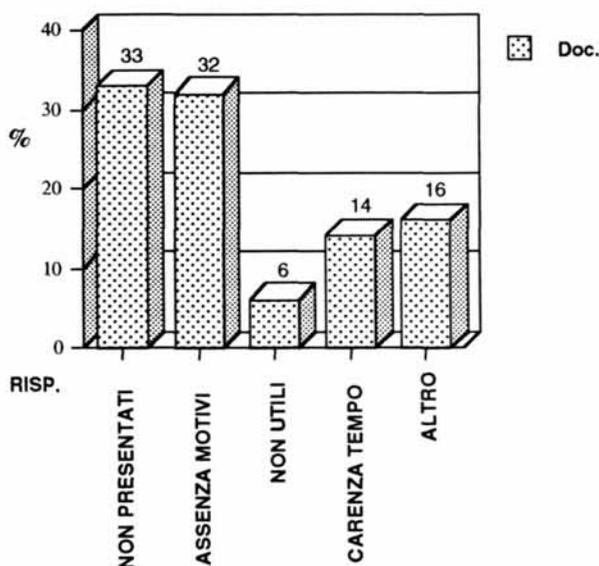


TAV 3: "Ritieni di essere compreso e aiutato dai docenti nei problemi personali?"

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

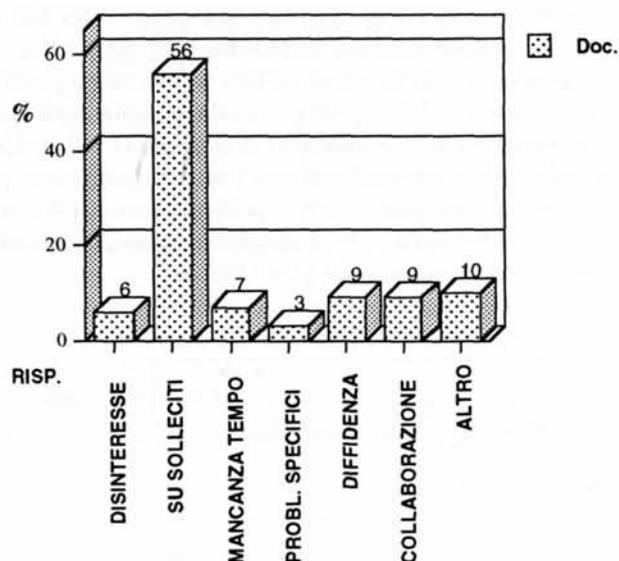
coinvolgimento nell'ambito didattico, che fanno pensare alla presenza presso i docenti di particolari carenze in merito alla conoscenza delle dinamiche psicologiche adolescenziali, in totale contrasto con le caratteristiche e le aspirazioni proprie dell'età (Petter, 1990).

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



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

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



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

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

2.2 Distretti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Considerazioni e proposte conclusive

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

LA RIFORMA DELLA SCUOLA MEDIA SUPERIORE

Giovanni Brianda

Introduzione: tra storia e teoria

‘Il pianeta-scuola’, nel Cosmo pluristellare della scuola italiana, di cui noi docenti e discenti siamo parte integrante, offre oggi, non meno che nel passato recente e remoto, uno spettro generale tutt’altro che omogeneo sia per la variegata e dinamica composizione dei suoi fattori graduali e istituzionali e non, sia per le alterne e talvolta opposte vicissitudini che l’hanno caratterizzata (e continuano a caratterizzarla). Essa, possiamo aggiungere, è stata disturbata soprattutto nei momenti pre o postriformatori, nei quali più intenso è stato il processo di elaborazione, discussione, progettazione, valutazione e di parziale esecuzione sperimentale dei piani generali e particolari della riforma stessa.

Ciò premesso, riteniamo che lo specifico quadro della Riforma della scuola media superiore in Italia non possa essere considerato al di fuori ed estraneo al contesto innanzitutto scolastico-strutturale, caratterizzato da una situazione di stallo nella quale le cosiddette superiori sembrano essersi cristallizzate, almeno come referenze disciplinari e culturali, sui vecchi modelli della Riforma Gentile; secondariamente, poiché tale quadro va incardinato su un impianto politico-sociale contestuale alla scuola da riformare, non si può ignorare che è opportuno porgere la più severa e responsabile attenzione alle richieste (ormai da anni) di coloro che, insieme con le famiglie (certo più ‘scientificamente’ di queste), sono i diretti protagonisti della scuola e nella scuola, di cui avvertono l’esigenza di rinnovamento, in assenza del quale rischiano di pagare sulla loro pelle prezzi incommensurabili.

In terzo luogo bisognerà evitare che la visione -quale che sia il soggetto “vedente”- di un quadro così complesso come quello che interessa l’istruzione nella scuola media di secondo grado, perda di vista la prima, essenziale finalità costituzionale della istituzione scolastica italiana, mirata alla “formazione dell’uomo e del cittadino” e non dello scolaro come tale o del giovane ‘erudito’. In altri termini, l’istruzione non dovrà mai perdere di vista l’edu-

cazione e la formazione di coloro che lo Stato si assume l'impegno di aiutare per il loro positivo ingresso nel mondo della Scienza e del Lavoro insieme.

Non sembri facile retorica il ritornare su questi temi, giacché, quando si parla di riforma della scuola, non solo si vuole puntare l'attenzione 'esperta' sui programmi, sul numero delle ore di lezione (ancora 'frontale'!), sulla disciplinarietà, sulla interdisciplinarietà, sulle strutture ordinamentali e così via elencando, ma si intende anche andare all'essenza e al centro del problema, che è l'uomo, l'individuo, la persona con il patrimonio della sua vita prescolastica, familiare, civile, culturale, insomma, *umana*, per far sì che la riforma si affronti non per modificare soltanto certe strutture e determinate modalità di insegnamento, ma perché è quest'uomo qui (del 1994) che è cambiato, i cui ritmi e interessi si sono andati modificando in qualità.

E allora è lecito chiedersi come sia possibile affrontare un discorso sulla riforma della scuola media superiore in Italia, così coinvolgente sotto tutti gli aspetti, senza considerare il corso storico (sarebbe meglio dire 'cronistorico') dei vari progetti che si sono susseguiti dagli anni Settanta agli anni Novanta.

a) La storia dei progetti di riforma: un principio di fondo

Ogni vicenda storica, tra le altre concause efficienti della sua evoluzione, trova la sua naturale e ideale (o ideologica?) giustificazione e spinta, perché realmente accada, nel presupposto teorico e insieme teoretico (base ideale) cui debbono ispirarsi e riferirsi coloro che se ne fanno promotori.

Ed è proprio quello che puntualmente si è verificato a proposito di una delle operazioni storiche (almeno nel settore dell'istruzione media) più a lungo dibattuta del nostro Paese: la riforma, appunto, della scuola, in generale e della scuola media superiore, in particolare, nell'immediato secondo dopoguerra. Riforma che non poteva non misurarsi con la situazione della scuola improntata ai principi umanistico-elitari, di cui espressione autentica era la riforma del Gentile.

Partendo dalla constatazione inequivocabile che la riforma Gentile aveva sortito l'effetto di una scuola fortemente selettiva (licei in un gradino più alto, ben distinti quanto a cultura umanistica, dagli istituti tecnici e professionalizzanti), col passare degli anni resa strumento del consolidamento "politico" del regime fascista nell'istruzione ad opera dei vari ministri dell'Educazione Nazionale, i responsabili della politica scolastica nell'immediato secondo dopoguerra, investiti del mandato popolare e democratico, chiamati a fare le riforme più importanti dei vari settori della vita politica e civile dell'Italia, riconfermando la loro fede nei valori della democrazia e della Resistenza, vollero incominciare a "riformare" proprio dalla scuola, per evitare che questa continuasse a perpetuare la discriminazione (e i suoi effetti deleteri) tra la scuola del latino (che pure aveva ed ha i suoi meriti), destinata

agli allievi predisposti alla prosecuzione degli studi e alle carriere amministrative e politiche (laurea) e quella “senza il latino” e del lavoro (diploma) con sbocchi occupativi spesso meno brillanti, anche se dignitosi.

Evidentemente la supremazia dello Stato “statale” in ogni settore della vita nazionale, rispondente alla “filosofia” dello stato etico, andava combattuta in nome della libertà dell’uomo e del cittadino, al quale andava non solo riconosciuto ma soprattutto garantito, indipendentemente dalle condizioni economiche della famiglia di appartenenza, il diritto di poter esercitare la scelta della “sua” scuola media superiore in base alle sue risorse e capacità, indispensabili (queste, sì) per affrontare seriamente gli studi superiori e nel campo umanistico e in quello scientifico-tecnico, correlati tra loro attraverso curricula interdisciplinari pedagogicamente strutturati.

Al principio ideale dello Stato ‘educatore’, e del cittadino suddito, *oggetto* di educazione ‘statale’, si andava faticosamente contrapponendo il principio dello Stato sociale, depositario ed esecutore della volontà del popolo tramite gli organi costituzionalmente eletti e democraticamente operanti, in virtù del principio che il cittadino, nell’ambito scolastico-istruzionale, veniva riconosciuto come *soggetto* di educazione.

Tutto il processo storico della riforma della scuola, grazie al confronto (spesso divenuto scontro) democratico delle parti politiche interessate, non poteva rimanere ai margini di una evoluzione civile e sociale, via via comprendente tutti i settori della vita pubblica e privata degli anni Quaranta-Cinquanta, per cui si pose mano ad uno dei più impegnativi disegni di trasformazione dell’assetto scolastico, per condurre la scuola da una impostazione rispondente a criteri autoritari ed elitari a quella democratica ed egualitaria sia negli accessi sia negli esiti.

b) Dagli schemi dei progetti di riforma (anni 70/80) al quadro attuale secondo l’opinione dei docenti e dei discenti della provincia di Sassari

Dal dopoguerra ad oggi, per quanto concerne la riforma della scuola media superiore, si possono prendere in esame due progetti (del 1978 e del 1985) che, pur nelle loro diversità strutturali, pedagogiche e teleologiche, nascono essenzialmente dalla profonda esigenza, avvertita da tutti i gruppi politici allora presenti nel nostro Parlamento, di una trasformazione “equilibratamente” contenuta per alcuni e “progressisticamente” aperta per altri, ma tutti concordemente unanimi nel caratterizzare la scuola ‘riformata’ per la sua struttura disciplinare, curricolare, scientifica e culturale in funzione del superamento della frattura o contrapposizione tra scuola di élite e scuola per i meno abbienti, umanistico-letteraria la prima e, come già si diceva, tecnico-professionale la seconda, conforme allo spirito informatore della più volte citata riforma Gentile.

E' stato così che i progetti si sono susseguiti ai progetti, sino agli inizi degli anni Novanta ⁽¹⁾. Quindi il problema è tutto da esplorare ed è questa la ragione per la quale gli organizzatori della ricerca hanno saggiamente voluto includere, tra i vari temi del loro lavoro, l'argomento di cui ci stiamo occupando, sia pure con le ineliminabili semplificazioni riguardanti in particolare le opinioni dei docenti e degli studenti delle medie superiori della provincia di Sassari (limitatamente alle classi prime e alle quinte).

1. IL QUESTIONARIO: Gruppi di domande

1.1 Tipologia: le tabelle riguardanti i DOCENTI

La parte del questionario riservata alla Riforma è, come del resto per quasi tutti gli altri temi, destinata sia alla componente DOCENTI sia alla componente STUDENTI. Essa si articola su tre/quattro tipi di domande, distribuite per Tabelle, e precisamente:

I) Una domanda (TAB. 20), rivolta ai soli docenti, chiedeva di esprimere il loro assenso o il loro dissenso circa la proposta di legge che prevede il possesso della laurea e l'obbligo della frequenza di esercitazioni didattiche per coloro che intendano insegnare nella scuola materna ed elementare. Questa domanda, a prescindere dalla risposta di assenso o dissenso, possiamo classificarla *preliminare* rispetto all'intero problema della riforma che si vuole operare all'interno della struttura scolastica delle superiori in quanto, per l'elevazione del livello di informazione culturale e scientifica richiesta agli insegnanti di tale ordine di scuole secondo i contenuti dei nuovi Programmi didattici della scuola elementare (1985) e gli Orientamenti della scuola materna (o dell'Infanzia) del 1991, gli esistenti istituti che abilitano all'insegnamento nelle scuole elementari o quelli di grado preparatorio per le scuole materne, come gli attuali istituti magistrali e le scuole magistrali rispettivamente, sono stati ritenuti inadatti per la preparazione all'insegnamento primario (a meno che non vengano integrati con uno o due anni di corso sperimentale).

Sarà, dunque, necessario "riformarli" nella struttura, nell'ordinamento e nelle finalità specifiche, subordinandoli alla prosecuzione degli studi in ambito universitario, dove mettere gli studenti nelle condizioni più opportune di acquisire una più spessa dimensione scientifica e professionale, sì da incentivare tutte le loro potenzialità di futuri ricercatori e docenti.

II) Un secondo gruppo di domande, (TAB 24 del Questionario DOCENTI e TAB. 16 del Questionario STUDENTI) apparentemente di carattere tecnico, ma verosimilmente stimolanti sotto il profilo innovatore in materia di riforma

valutativa, mirava a rilevare la loro rispettiva posizione circa la riforma degli esami di maturità (si dovrebbe sostenere su tutte le discipline dell'ultimo anno?). La domanda, di per sé semplice, comportava, invece, la conoscenza di nuove soluzioni alternative rispetto a quelle attualmente 'in uso', per suggerire le quali occorre disporre di una "cultura" psicopedagogica generale e di una informazione non superficiale nel campo della docimologia, della metodologia, della didattica per mettere in essere tutte le strategie atte a far emergere tutte le qualità positive dell'allievo in un momento così impegnativo, proprio perché conclusivo, quale è quello della maturità, del corso di studi medio secondario superiore.

III) Un terzo gruppo di domande (TAB. 21 per i DOCENTI e la TAB. 13 per gli STUDENTI) intendeva stabilire quale grado di conoscenza questi possedessero sul progetto di riforma della scuola media superiore. La natura e la finalità delle domande (peraltro collegate con le successive 21 e 15 rispettivamente sui contenuti della riforma in esame), se da un lato miravano a fare il punto sulla situazione conoscitiva del problema (...non si può parlare di una certa cosa se non la si conosce...), intendevano dall'altro lato sollecitare l'attenzione degli interessati su una questione su cui non si può essere disinformati se si offrono dei suggerimenti, come del resto hanno fatto e docenti e discenti, sulle possibili soluzioni di merito con motivazioni serie.

IV) In logica connessione con le problematiche appena emerse, mediante le domande della TAB. 22 (DOCENTI) e della TAB. 15 (STUDENTI), per sapere da loro in che cosa consista la riforma, la ricerca ha voluto mirare al "cuore" del problema, di cui ci stiamo interessando, per poter eventualmente:

a) cogliere il grado di coinvolgimento dell'una o dell'altra componente (DOCENTI e STUDENTI) rispetto alla sostanza della riforma tutta da definire almeno sul piano 'ontologico' del "che cosa è".

b) stabilire una linea di demarcazione tra l'improvvisazione (o disintesse) nell'affrontare un così difficile oggetto da delineare e la consapevolezza responsabile nel confrontarsi con le proprie informazioni sull'essenza stessa della riforma. Lo spartiacque delle risposte (fluttuanti tra l'indicazione di un processo serio di trasformazione ordinamentale delle Superiori e la sottolineatura di una marginalità dei futuri provvedimenti da adottare per realizzarla), metteva i docenti e gli studenti nella condizione di porsi il problema con serietà o con disinvoltura nel rispondere alla domanda di questo quarto gruppo, a seconda della capacità, che chiamerei 'ermeneutica', di definire la sostanza della riforma da parte di ogni singolo soggetto raggiunto dal Questionario;

c) verificare, a titolo statistico e solo tra gli studenti, quanti di loro non avessero eventualmente informazioni precise, e quanti, nello spirito della domanda (TAB. 14), indicassero la fonte dalla quale le avevano apprese.

V) La domanda, peraltro limitata alla componente DOCENTI e contenuta nella TAB. 22, anch'essa, come le precedenti, strettamente collegata alla TAB. 23, voleva non tanto stimolare in certo qual modo l'inventività dell'interlocutore, che poteva rispondere utilizzando ulteriori alternative a quella gamma, già varia, di suggerimenti offerti dagli item precedenti per meglio definire la riforma, quanto richiamare l'attenzione degli insegnanti della media superiore della provincia di Sassari sul fatto che:

1) per avviare una riforma in campo scolastico, intanto non la si può far calare dall'alto senza provocare condizionamenti e risentimenti;

2) secondariamente il discorso (solo come discorso teorico-scientifico) su una questione così importante e complessa, quale è quella della riforma, non può essere fatto ad una sola voce, ma deve nascere dal "concerto" di più voci e dal rispetto, lungimirante e democratico, delle idee, delle opinioni, delle esperienze, della cultura scientifica, e quant'altro ancora, di tutti coloro che "vivono" e "fanno" in prima persona la scuola.

Ma, per concludere questa parte che, sia pure con qualche approssimazione, possiamo definire teorico-storica, riguardante il quando, il perché e il come nasce il problema della riforma, e le osservazioni sulle modalità dell' "interrogazione" sul medesimo per invitare docenti e studenti ad esprimere anonimamente le loro risposte sul tema della presente ricerca, c'è da aggiungere che è stato nostro intendimento, anche per dimostrare che lo schema ordinativo del Questionario è strutturalmente *logico ed organico*, prendere in esame anche alcune domande non in "stretto argomento" con il tema che ci è stato assegnato. Domande che, per la loro collateralità con la natura del nostro discorso, rivestono un particolare ruolo esplicativo e integrativo rispetto a quelle significativamente evidenziate e approfondite.

Nelle risposte alle domande sulla riforma, che andremo ora ad esaminare, troveremo un certo spazio per fini dichiarativi ed esplicativi, in modo da arricchirle con la valutazione, sia pure generale, delle risposte date dagli studenti e dai docenti su altri argomenti (e sono tanti), diversi da quello di nostra stretta pertinenza, ma che noi definiamo, appunto, collaterali.

2. Esame dei dati relativi alle risposte sulla riforma delle superiori

2.1 Livello provinciale

Prima di analizzare particolarmente i dati contenuti nelle tabelle recanti le risposte dell'area DOCENTI e dell'area STUDENTI, ai fini di una più chiara visione dei risultati acquisiti dalla ricerca in relazione alla riforma, in via del tutto preliminare ci sembra utile fare le seguenti considerazioni:

1° Per quanto concerne la proposta di legge, secondo la quale agli insegnanti della scuola materna ed elementare si richiederà il diploma di laurea (non breve!), è notevole la concordanza dei docenti con il parere degli studenti sulla necessità di attuare tale provvedimento. Riteniamo positivo il fatto che sia una larghissima maggioranza di docenti sia di studenti abbia accolto molto favorevolmente la proposta finalizzata a far conseguire ai futuri insegnanti delle scuole, prima citate, un più qualificato livello di informazione, preparazione e formazione di natura scientifico-metodologica e didattica. E' evidente che la motivazione di base dell'accoglimento di tale iniziativa legislativa e culturale sta non solo nell'aver recepito che è indispensabile, per effetto ormai acclarato del progresso segnato dalle Scienze dell'educazione e dello sviluppo diffusivo della cultura in genere, riformare (dare, cioè, una forma e una sostanza nuova) la struttura e l'ordinamento di quegli istituti e scuole attualmente preposti alla formazione dei maestri, ritenuti dagli esperti e dagli stessi allievi che li frequentano non del tutto adeguati. La motivazione, però, sta anche nell'aver capito la ormai improcrastinabile esigenza di fornire a quanti vorranno dedicarsi all'attività magistrale in queste scuole un sostanziale impianto scientifico, non solo teorico e fine a se stesso, ma soprattutto fondato su esercitazioni sperimentali a livello universitario, programmate e articolate secondo percorsi curriculari con sbocchi sul piano della ricerca e dell'insegnamento. Itinerari culturali specializzati in vista della professione che, oltre che a comprendere e "spiegare" gli specifici ambiti disciplinari e interdisciplinari, sappiano guidare i futuri insegnanti nelle analisi di laboratorio pedagogico e psicologico, nelle applicazioni oggettive di tirocinio, attraverso un oculato e razionale svolgimento delle attività didattiche.

Questo è quanto abbiamo "letto" dietro il significativo consenso espresso da docenti e da studenti verso la proposta tendente ad istituire un vero e proprio corso di laurea per coloro che vorranno dedicarsi all'insegnamento nella materna e nell'elementare nell'immediato futuro.

2° Di tutt'altro segno è la risposta che le due componenti danno circa la conoscenza, più o meno ampia, del progetto di riforma. In effetti risalta una maggiore informazione sul tema da parte dei docenti rispetto agli studenti. Ma un dato, che per ora possiamo definire non del tutto positivo, è rappresentato da un elevato numero di docenti e di studenti che dichiarano di conoscere *'solo in parte'* tale progetto.

La differenza percentuale tra le risposte (di questo tenore) dei due gruppi è minima, ma rappresenta la metà circa del campione (2): Totale = 3390 unità; metà = 1695; rispondono "conoscenza solo parziale" n.1495 tra docenti e studenti. In generale si può dire che questo dato, emerso dalla ricerca, ci fa pensare come, per analogia, coloro che abitano la loro casa e

vogliono ristrutturarla, sanno solo quale colore dare alle pareti, ma poco o nulla conoscono del progetto organico e funzionale da realizzare.

3° Merita, invece, apprezzamento il quadro che scaturisce dai dati riferentisi alla TAB. 22 (definizione della riforma), dalla quale è possibile intravedere che sia gli insegnanti sia gli studenti dimostrano di avere le idee chiare: infatti un'alta percentuale di ogni rispettivo gruppo risponde che essa può farsi consistere in una "trasformazione sostanziale dell'ordinamento delle Superiori".

4° Altro quadro generale positivo è quello emergente dalle risposte dei docenti e dei discenti invitati a dire se siano o no d'accordo sulla riforma degli esami di maturità, da sostenere su tutte le discipline dell'ultimo anno delle Superiori. L'opzione, infatti, è favorevole a questo tipo di 'mini-riforma', in considerazione, almeno così riteniamo, della "provvisorietà ultraventennale (!)" dell'attuale sistema di svolgimento degli esami di maturità.

Anche per questo tipo di risposta, come per ogni altro dove abbiamo segnalato una certa positività, c'è da osservare che questo è segno di maturità critica da parte dei docenti, che insieme con i loro allievi sono i veri protagonisti e l'anima dinamica della vita scolastica. Evidentemente con le loro risposte hanno confermato il principio pedagogico secondo il quale per operare bene nel campo delle riforme, e in modo particolare in quello della scuola, "bisogna recuperare la razionalità senza eliminare la sensibilità".

2.2 Evidenza e valutazione dei dati significativi: le Tabelle delle risposte dei Docenti, distribuite per Distretto

2.2.1 I 5 Distretti della provincia di Sassari e i 2 della provincia di Nuoro (Capoluogo e Macomer).

Alla domanda corrispondente alla TAB. 20 si poteva rispondere con un Sì, un No, oppure con 'Altro'. In via del tutto preliminare si deve precisare che il numero complessivo dei docenti, distribuiti nei 7 Distretti scolastici, presi a campione e raggruppati dal Questionario, è di 983.

E' possibile che, non avendo tutti i docenti, cui è stata consegnata il questionario, risposto a questa come ad altre domande, non corrisponda a questo numero il totale delle risposte avute. Peraltro i criteri informatici, fedelmente seguiti dagli elaboratori dei dati, mettono i lettori e gli osservatori al riparo da ogni facile possibilità di grossi errori interpretativi.

La nostra analisi, comunque, verrà sempre riferita alla situazione reale delle risposte effettivamente e numericamente constatate e non al numero

delle schede effettivamente distribuite, alcune delle quali, come avviene in ogni indagine di questo tipo, sono state restituite incomplete come numero di risposte attese.

Ma, riprendendo il discorso sulla TAB. 20, il primo dato che emerge è che essa non presenta differenze significative, ma solo dei valori percentuali molto discontinui. Infatti, rispetto all'universo, attestato su 84% dei Sì, il 12% dei No e il 4% di 'Altro', troviamo il maggior coefficiente dei Sì nel distretto n.5 (91%) e il minore in quello n.1 (80%), con una oscillazione reale dell'11% e mediana del 6%.

Sul piano analitico, però, va subito detto che nei distretti, ora nominati, il maggior coefficiente dei Sì è compensato dal minor numero dei No (7%) e dal maggiore dei No (17%) rispettivamente.

Lungi dal voler discriminare, da una parte, i distretti i cui docenti continuano a ritenere che per insegnare nella scuola materna e nella scuola elementare sia sufficiente la preparazione che viene offerta dalle rispettive scuole di grado preparatorio o dagli istituti magistrali ordinari, non integrati cioè da corsi sperimentali biennali o annuali (o addirittura quinquennali), e dall'altra parte quelli che sono favorevoli alla prosecuzione obbligatoria degli studi all'università (che deve anch'essa 'attrezzarsi' secondo quanto disposto dalla riforma degli Ordinamenti didattici universitari del 1991) per concludersi, dopo un curriculum, arricchito da discipline della sfera socio-psico-pedagogica, storico-letteraria, antropologica e delle scienze nonchè da attività di laboratorio, tirocinio e didassi, col conseguimento di una laurea abilitante per l'insegnamento nelle predette scuole. Ci preme, però, sottolineare che è confortante come oggi una grandissima maggioranza dei docenti delle Superiori della provincia di Sassari dimostri di possedere un elevato senso di responsabilità professionale e di sensibilità di fronte a problemi così gravi come quello della preparazione e, quindi, dell'aggiornamento della classe docente. E non per l'acquisizione in sé del titolo di "dottore in Scienze dell'Educazione", ma per il significato che assume, per quanti vorranno insegnare nelle future scuole materne ed elementari, il percorso curricolare mirato, articolato secondo lo schema prima abbozzato, all'elevazione del grado di cultura umana e scientifica dei futuri docenti.

Gli insegnanti del distretto n.5, favorevoli per il 91%, evidentemente hanno avvertito intensamente l'importanza di tutti questi effetti indotti dalla realizzazione della proposta di legge ora considerata, mentre il maggior numero dei No sono venuti dal distretto n.1 (17%, con uno stacco in più rispetto alla medesima voce del campione, attestata sul 12% dei contrari, di circa 5 punti.

Non vorremmo, per quanto ora osservato, far nascere il convincimento che è nostra intenzione rilevare come i docenti interpellati al riguardo hanno

dimostrato di essere quelli più numerosi nel rispondere No alla soluzione proposta, per cui, nei loro confronti si dovrebbe esprimere un giudizio negativo per una velata forma di “conservatorismo culturale”. La riprova, anzi, di un certo apprezzamento nel loro confronti ce la suggerisce inequivocabilmente l'indice dell'80% di Sì, risultato non indifferente se si mette a confronto con la media dell'84% di tutta intera la gamma dei valori distrettuali.

Per quanto concerne i dati esposti nella TAB. 21, relativa alla domanda “*Conosce il progetto di riforma della scuola media superiore?*”, alla quale i docenti potevano rispondere con un Sì, un No, ‘In parte’ o ‘Altro’, si può subito dire che il quadro offerto dai parametri percentuali esposti non si caratterizza per significatività in quanto gli scarti valoriali, rispetto all'indice dell'universo, sono dell'ordine di 10 punti in più e di 7 punti in meno rispettivamente, riflettendo inoltre una certa disomogeneità e discontinuità, per cui si sarebbe portati ad individuare, attraverso la griglia valutativa, un certo fondo tendenziale di casualità nelle risposte.

Tuttavia, dalla situazione emergente dal quadro della TAB. 21, è opportuno cercare di ricavare alcune sottolineature, che ci possono aiutare a vedere con occhio interpretativo i fattori che lo costituiscono in ordine alla situazione provinciale e anche secondo una panoramica distrettuale. Alla luce di quanto ora detto si può dedurre quanto segue:

1) Su 973 docenti interpellati, 464 (48%) dichiarano di *conoscere* il progetto di riforma; 441 (45%) rispondono che lo conoscono in parte, 61 (6%) che non lo conoscono, e solo il 4% si rifugiano in ‘Altro’.

2) In assoluto è maggiore il numero dei docenti che conoscono il progetto rispetto a quelli che non lo conoscono, e questo è un dato abbastanza importante, non foss'altro perché in provincia di Sassari prevarrebbe, nella classe docente, una certa tendenza all'informazione sugli sviluppi di una questione (o ‘querelle’?) essenziale ed importantissima, che si trascina da circa trent'anni;

3) Ciononostante, se quanto affermato nel punto 2 immediatamente precedente è motivo di soddisfazione, constatando la esigua differenza tra i “conoscitori” (48%) e quelli che conoscono solo ‘in parte’ (45%), non c'è da essere molto ottimisti dal momento che la distanza tra i primi e i secondi è di appena 23 unità (per l'esattezza il 2,37%) come si ricava dalla differenza di risposte della voce ‘a’ e la voce ‘c’ nella TAB. 21;

4) Potrebbe anche fermarsi qui il rilievo; purtroppo, però, per ciò che è stato detto or ora, si rileva che:

a) essendo i No 61, pari al 6%,

b) sommando questo indice (del tutto negativo) a quello (in parte negativo) indicante il numero dei docenti informati solo parzialmente, si ha

questo totale: $61+442= 503$ docenti (tradotto in percentuale corrisponde al 51% dell'universo, rispetto al 48% dei Sì).

5) Il quadro generale rilevato in ambito provinciale non risulta essere così ampiamente positivo, contrariamente a quanto evidenziato nei precedenti numeri 1 e 2 della presente notazione. Il che vuol rappresentare, stando ai dati grezzi della ricerca in merito al problema della conoscenza o meno del progetto di riforma, una informazione oggettiva non sempre adeguata da parte dei docenti delle scuole medie superiori per quanto concerne l'entità del problema stesso e le varie vie alternative da percorrere per affrontarlo e risolverlo sotto l'aspetto scientifico, pedagogico, sociologico, psicologico e quant'altro può avere una ricaduta favorevole alla crescita del fattore umano, rappresentato dai docenti, dagli alunni, dagli operatori scolastici, dalle famiglie, dalla società, insomma, che della riforma non può essere oggetto passivo, ma soggetto attivamente partecipe e coinvolto in prima persona, a pena di una decadenza "culturale" in senso lato delle generazioni future.

2.3 Spigolature sui dati dei Distretti

Il quadro finale dei distretti, prospettato dalla medesima TAB. 21, contraddistinto dai dati distribuiti secondo le lettere 'a' per il Sì, b) per il No, c) per 'In parte', d) per 'Altro', presenta la seguente e dinamica situazione:

a) i distretti n.6-7, rispetto all'universo che, come abbiamo già sottolineato, vanta il 48% dei Sì, raggiungono il maggior indice rispetto a tutti gli altri distretti con percentuale del 57%, mentre è il distretto n.3 che presenta l'indice più basso (41%) relativo alla conoscenza del progetto di riforma;

b) il distretto n.1 si caratterizza per il più alto tasso di No (9%);

c) il distretto n.3 è quello i cui docenti per il 51% dichiarano di conoscere in parte il progetto (del resto compensato dal 41% dei Sì, dal 6% dei No e dall'1% di 'Altro');

d) una parte irrilevante di intervistati preferisce rispondere con 'Altro' (in cui il valore più alto rispetto agli altri distretti è quello rappresentato dal distretto n.3, con il 1,43%), mentre quello addirittura inesistente (perché i gruppi delle tre alternative non hanno del tutto trascurato la risposta 'Altro') è dato dai distretti 4, 5, 6 e 7.

Un dato solo è particolarmente indicativo: che la maggior parte dei docenti (57%) che dichiarano di conoscere il progetto, insegnano in scuole locate in zone ormai definite "deprese" dal punto di vista socio-economico o addirittura 'a rischio', con una differenza, rispetto all'indice di informazione raggiunto dai loro colleghi del distretto n.1, di circa 14 punti e di 16 punti rispetto a quello n.3.

La TAB. 22 chiedeva ai docenti di dire in che cosa consista la riforma, scegliendo, tra le seguenti alternative, quella che più rispondesse al loro punto di vista:

- a) una trasformazione dell'ordinamento della scuola superiore,
- b) una graduale modifica del programma,
- c) un ritocco marginale,
- d) altro.

Il panorama generale, scaturito dalle risposte, offre un quadro abbastanza soddisfacente per quanto riguarda la preferenza data dagli insegnanti della provincia di Sassari alla risposta che fa consistere la riforma in una trasformazione ordinamentale delle Superiori (lo sostengono 611 docenti su 940, pari al 65%), mentre la punta più bassa opta per un ritocco marginale (101 su 940, pari all'11%). Tra questi due indici estremi si inserisce un valore del 21%, rappresentato da quei docenti che vedono la riforma come una graduale modifica del programma. Infine, un 4% sceglie 'Altro' senza però spiegare chiaramente che cosa vogliano intendere con quest'ultima scelta.

Come si vede, il quadro dell'universo preso a campione è abbastanza frammentato; tuttavia c'è una linea abbastanza continua e vincente, che nella nostra provincia attraversa la maggior parte dell'area docenti, che è, poi, quella che avverte come non si possa affrontare seriamente una riforma riducendola ad una graduale modifica del programma scolastico o, men che meno, ad un ritocco marginale, bensì aggredendo in blocco la ormai superata struttura dell'attuale ordinamento e la 'filosofia' sottesa alle vecchie superiori, in gran parte ancorata a ben individuabili schemi élitari della riforma Gentile, iniziata nel 1923.

A livello distrettuale, pur non essendo significativo, il quadro della TAB. 22 appare abbastanza variegato con delle punte oscillanti sino ad 8 punti in \pm rispetto al parametro del campione. Ma, venendo ai particolari, dirò che, rispetto ai valori più alti espressi dalle risposte di ciascun singolo distretto, questi si qualificano come segue:

SCHEMA A

1)	il	73%	è per la voce	'a'	ed è rappresentato dal	distr. 2;
2)	il	30%	è per la voce	'b'	ed è rappresentato dal	distr. 3;
3)	il	15%	è per la voce	'c'	ed è rappresentato dal	distr. 4;
4)	il	4%	è per la voce	'd'	ed è rappresentato dal	distr. 3;

C'è invece una compensazione tra questi indici e quelli più bassi, con la percentuale minore, e precisamente come nello schema seguente:

SCHEMA B

57%	del distr.	3	per la voce	'a';
17%	del distr.	2	per la voce	'b';
7%	del distr.	2	per la voce	'c';
2%	del distr.	5	per la voce	'd'.

Qualche osservazione:

— intanto c'è da precisare che, sia i distretti 1, 5, 6-7 per quanto concerne lo Schema A sia i distretti 6-7 del corrispondente Schema B, non appaiono nei precedenti elenchi in quanto presentano valori intermedi, destinati, per ragioni esclusivamente organizzative, a non essere segnalati per brevità di sintesi. Per avere un quadro più completo di tutti i dati acquisiti da ogni singolo distretto, sarà opportuno riferirsi alla TAB. 22 presente tra i protocolli della ricerca generale;

— se, fatte le debite considerazioni di carattere teorico-scientifico sulle previste modalità di attuazione del progetto riformatore, rispettoso della "psicologia" degli allievi nonché della formazione dei docenti, vogliamo intravedere nella risposta, contrassegnata con la lettera 'a', il più alto indice di congruenza con quei rimedi che la riforma stessa invoca e porterebbe per sanare la situazione generale della media superiore in Italia, allora possiamo concludere, pur se in via provvisoria, che gli insegnanti del distretto n.2 hanno mirato giusto colpendo nel segno. Hanno, cioè, dimostrato estrema coerenza con il semplice, ma fondamentale, principio pedagogico, secondo cui, in materia di riforma scolastica, prima ancora della modifica dei programmi didattici, il legislatore, nelle sedi più opportune e preparate, promuova un ripensamento organico e una rielaborazione particolare sulle eventuali modifiche dell'intera struttura scolastica da "rivoluzionare" nei contenuti, nelle strategie, nei mezzi, nelle finalità e nei fini specifici di natura istruttiva ed educativa, nei soggetti, nelle logiche aperte e oggettive della relata interdipendenza del nuovo tipo di scuola, che si va ad impiantare per gli inizi del prossimo terzo millennio, con il mondo del lavoro nazionale e comunitario e, cosa che conta ancora di più, la possibilità di continuare la specificazione scientifica e culturale, garantita dai successivi studi universitari;

— per tutto questo insieme di cose, soprattutto per quanto riguarda la certezza che la riforma debba farsi essenzialmente consistere, come recita la risposta 'a', in "una trasformazione dell'ordinamento della scuola superiore", rimaniamo non del tutto favorevolmente colpiti dal fatto che il 30% dei docenti del distretto n.3 vorrebbero che se la riforma si deve fare, la si faccia pure, ma ponendo mano solo ad una graduale modifica dei programmi didattici attualmente in vigore (che, sia detto per inciso, in massima parte

sono figli del principio che ritiene prevalente la lezione “frontale” come unico veicolo dell’insegnamento, ma ben poco si preoccupa, sotto il profilo psico-antropologico, del “meccanismo “dell’apprendimento giovanile);

— altro motivo di perplessità nasce dal fatto che il 15% degli insegnanti del distretto n.4 ripone il toccasana della riforma esclusivamente in “un ritocco marginale”, quasi a voler dimostrare che le cose così come stanno potrebbero anche andar bene.

In conclusione, stando alle preferenze date dai docenti ad una delle quattro risposte, suggerite per dire in che consista la riforma, questi sono i principi base dei vari gruppi:

- I° principio dell’ordinamentaltà (75%) delle modifiche;
- II° principio della gradualità (30%) delle modifiche;
- III° principio della marginalità (15%) delle modifiche.

Poiché, anche se sommiamo i valori percentuali delle due componenti del II° e III° principio (30%+15% = 45%), non superiamo l’alto livello (75%) stabilito da coloro che vogliono una riforma seriamente e strutturalmente “pensata”, c’è da attendere (speriamo non per vent’anni ancora) che il legislatore, con l’aiuto degli esperti e degli uomini della scuola “viva”, produca una legge che tenga conto della larga prevalenza della strutturalità organica rispetto alla prospettata marginalità dei provvedimenti suggeriti dalla ricerca per mandare avanti il complesso processo di riforma. Comunque, quello che ci interessa rilevare è che la risposta fondata sulla ‘marginalità’ è stata “emarginata”, mentre, come si è visto, si è affermato il principio del rinnovamento dell’ordine strutturale globale delle Superiori.

Per quanto concerne la TAB. 23 ci si riserva di ritornarvi, per esigenze organizzative, in altra sede dell’intero lavoro.

Un altro problema che, pur non entrando direttamente nel merito della riforma, ne tocca una parte importante, è quello incentrato sull’impostazione del nuovo esame di maturità. La TAB. 24, appunto, chiede ai docenti se siano “*d’accordo sulla nuova struttura degli esami di maturità che prevede prove su tutte le discipline e sull’intero programma svolto nell’ultimo anno*”. I 979 docenti, raggiunti dal QUESTIONARIO per quanto concerne la situazione in campo provinciale, così rispondono:

67%	‘a’	<i>pienamente d’accordo</i>	(652 su 979 docenti);
26%	‘b’	<i>parzialmente d’accordo</i>	(252 su 979 docenti);
5%	‘c’	<i>non sono d’accordo</i>	(52 su 979 docenti);
2%	‘d’	<i>altro</i>	(23 su 979 docenti);

In ambito distrettuale, rispetto all’indice campione provinciale, questi sono gli indici ricavati dalla ricerca:

<u>Risposte</u>	<u>Indice maggiore</u>	<u>Indice minore</u>
voce 'a'	distr. 5 (71%)	distr. 6-7 (62%)
voce 'b'	distr. 2 (29%)	distr. 1 (24%)
voce 'c'	distr. 6-7 (8%)	distr. 5 (2%)
voce 'd'	distr. 3 (6%)	distr. 2 (1%)

I risultati generali e particolari (provinciali e distrettuali rispettivamente) offrono un quadro che, in linea di massima, poco si discosta nei parametri specifici alternativi, raffiguranti l'accordo totale, parziale o il disaccordo, se si eccettua una differenza tra il dato distrettuale lett. 'a' del 71% e quello generale del 67%. La quale differenza, come appare chiaramente dal sopra scritto elenco, tocca i 4 punti, ma sta a significare che l'accordo con la proposta di incominciare la riforma delle Superiori dalla modifica sostanziale degli esami di maturità, trova maggiore possibilità di essere divulgato, discusso, confrontato e sostenuto presso i docenti che insegnano nelle scuole più collegate tra di loro (per la presenza di una sede di 'incontro' come può essere il distretto scolastico) rispetto a quelle che come punto in comune hanno solo il fatto di appartenere alla stessa provincia. Per essere più chiari ed esemplificare: l'area distrettuale consente più facili occasioni di incontro tra docenti di quanto non lo consenta l'area provinciale in stretto senso amministrativo e scolastico. Ma, a prescindere da questa notazione di carattere amministrativo-topografica, ci preme sottolineare come solo il 5% dei docenti in ambito provinciale e l'8% in quello distrettuale, manifestando il pieno disaccordo con la prospettiva di una riforma, dimostrano di gradire che le cose rimangano allo statu quo, senza, peraltro, specificare cos'altro vorrebbero che si facesse.

Dunque, i dati sono incoraggianti e fanno ben sperare che, senza ulteriori, defatiganti rinvii, ma a partire dal prossimo anno scolastico 1995-96, sarà varata la riforma degli esami di maturità, il cui progetto prevede "prove su tutte le discipline e sull'intero programma svolto nell'ultimo anno".

Tuttavia è necessario, a questo punto, fare bene attenzione a non lasciarsi prendere dall'euforia perché la massima parte dei docenti e degli studenti è favorevole al cambiamento. Né ci dobbiamo lasciar prendere dalla cosiddetta "sindrome di Nike", per la quale qualunque cosa va bene quando si raggiunge la vittoria e si avalla, pur di cambiare, qualsiasi tipo di riforma. In effetti, il problema non è così semplice (o semplicistico) come potrebbe apparire dalla domanda riportata nella TAB. 24 e nelle essenziali risposte offerte alla scelta dell'intervistato. Il problema non è tanto quello di rispondere che si è o non si è d'accordo con questa o quell'altra proposta di modifica della maturità, quanto quello di vedere questa prova come conclusione di un itinerario che non è solo anagrafico dell' "esaminando", ma profondamente complesso.

A ben vedere le cose, allora, c'è da puntare sulla modifica dei programmi, sul numero degli esami e su quali e quanti anni, ma è oltremodo pregiudiziale fissare bene i termini dell'itinerario, di cui prima si parlava, non solo anagrafico, bensì psicologico, sociale, antropologico, morale, spirituale, relazionale: insomma umano. E non è, di certo, poco!

Basti pensare che non è la scuola che l'allievo frequenta che si deve omologare alle modalità e ai contenuti dell'esame, ma è l'esame che deve essere modellato alla struttura umano-culturale e scientifica su cui, come prima si diceva, è costruito l'individuo, la persona, l'uomo, lo studente che deve affrontare l'esame secondo i suoi talenti, le sue risorse umane, arricchite e valorizzate dal contributo insostituibile, per l'alto valore scientifico e umano, dei docenti. Solo così l'esame di maturità potrebbe diventare la naturale conclusione, non solo aridamente scolastica e burocratica, ma personale di un ciclo di studi incominciato in quella determinata fase di sviluppo e di evoluzione psico-somato-razionale di ogni singolo allievo.

Sta bene, dunque, la riforma dell'esame di maturità, ma ancora meglio se contestualmente elaborata una radicale riforma delle Superiori, in particolare di tutte quelle vie ("che cosa", "come", "per chi" insegnare) che trovano il loro sbocco nella prova conclusiva degli studi medi superiori in funzione preprofessionalizzante e della prosecuzione degli studi universitari.

3. Area studenti: Evidenza e valutazione dei dati

3.1 Considerazioni generali

I criteri seguiti nell'analisi dei dati, riferiti agli studenti, ubbidiscono agli stessi canoni valutativi già seguiti per l'area dei Docenti, e cioè l'individuazione della significatività dei dati, parziali o globali, la distinzione, rispetto al campione, dei diversi risultati in ambito provinciale e in quello distrettuale, il confronto tra il valore percentuale maggiore e quello minore per ogni singola voce, cui corrisponde questa o quella risposta, il rilievo dato ad eventuali (quasi matematici) indici di compensazione di un dato maggiore rispetto al minore dello stesso distretto, e così via dicendo.

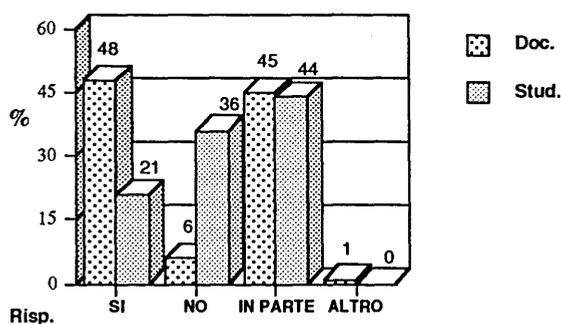
Tuttavia non v'è chi non veda che differenze fondamentali si frappongono tra le due componenti, destinatarie del QUESTIONARIO, a cominciare da quelle anagrafiche e psicologiche a quelle relative alla formazione e alla informazione, alle responsabilità morali, civili, professionali, che non potevano non incidere sul tenore delle risposte alle rispettive domande per entrambe le aree di soggetti. In effetti, un elemento differenziato si evidenzia

circa la risposta sulla conoscenza o meno del progetto di riforma, dove la distanza tra l'area Docenti e l'area Studenti è di 47 a 21 a favore della prima.

Altro fattore degno di nota è che, contrariamente a quanto verificatosi per i docenti, il quadro dei risultati, particolarmente quelli in ordine alla distribuzione per Distretti, presenta una certa continuità omogenea, indice di assenza di condizionamenti casuali, ma verosimilmente significativi.

3.2 Livello distrettuale: le risposte degli studenti

Le tabelle delle domande, poste agli studenti, vanno dalla numero 13 alla numero 16 e, tranne qualcuna (la 14), ripetono più o meno i quesiti posti ai docenti. Vediamole ora nei loro spaccati. Cominciamo dalla TAB. 13, alla cui domanda si poteva dare una delle seguenti risposte: *Si*, *No*, *In parte* in relazione alla conoscenza dei progetti di riforma. Il campione si è comportato così come viene riportato graficamente nella TAV. 1, in cui i risultati sono confrontati con le relative risposte fornite dai docenti.



TAV.1: Confronto tra le percentuali della Tab. 21 Doc.e della Tab. 13 Stud.

Se teniamo conto che il predetto campione è costituito da 2417 unità, nel confronto tra distretti il dato di varianza tra l'indice maggiore e quello minore non è significativo, essendo per il:

<u>Risposte</u>	<u>Indice maggiore</u>	<u>Indice minore</u>
SI	distr. 5 (23%)	distr. 6-7 (18%)
NO	distr. 3 (40%)	distr. 2 (34%)
IN PARTE	distt. 6-7 (48%)	distr. 3 (38%)

Un dato rilevante è fornito dall'elevato numero di punti di differenza tra l'indice maggiore e l'indice minore delle tre alternative, in media attestata sui 7 punti. Questo valore così elevato ci consente di ipotizzare una grande diversità di 'vedute' circa la conoscenza, l'ignoranza o la conoscenza parziale del progetto in discussione. Tanta difformità potrebbe essere favorita da una informazione piuttosto superficiale sull'argomento sul quale gli studenti sono stati chiamati a rispondere; superficialità ("parziale conoscenza", che è la medesima cosa) dovuta forse al disimpegno informativo e disincantato, privo di interesse, di un fatto, quale è quello della riforma, che, al contrario, avrebbe dovuto essere motivo di particolare attenzione e di confronto con le proprie conoscenze inerenti al grado di scuola frequentato. Affermiamo questo, confortati dalle cifre, che ci danno come valori, se non proprio del tutto negativi, molto vicini però alla dichiarazione di non conoscenza, un totale pari all'80% (36 + 44%)! E' probabile che una spiegazione ci venga dalla lettura delle risposte date dagli studenti circa la fonte dalla quale hanno sentito parlare (vedi la TAB. 14) del problema.

Parimenti rilevante è l'88% dei distretti 3 e 6-7 alla voce 'No' e 'IN PARTE' rispetto al maggiore valore positivo espresso dal distretto n.5 (23%), dove gli studenti risultano, almeno dai dati-risultati, i più informati.

Per quanto concerne la domanda "Da chi hai appreso o sentito parlare dei progetti di riforma?" (TAB. 14), il campione risponde in quest'ordine (contrassegnando a scelta una delle seguenti alternative):

	<u>Tot.</u>	<u>Indice maggiore</u>	<u>Indice minore</u>
Mezzi di inform.	53%	Distr. 5 (61%)	Distr. 3 (44%)
Insegnanti	19%	Distr. 3 (25%)	Distr. 2 (15%)
Altro	12%	Distr. 5 (14%)	Distr. 6-7 (7%)
Dibattiti	6%	Distr. 6-7 (8%)	Distr. 3 (2%)
Genitori	5%	Distr. 3 (10%)	Distr. 3 (2%)
Compagni	4%	Distr. 3 (9%)	Distr. 5 (2%)

Merito, dunque, ai mezzi di comunicazione se, su 2203 studenti, riesco ad informarne ben 1167 sulla riforma della scuola che stanno frequentando. Ma, chiediamoci, la scuola, quella vecchia che sta per essere riformata, in che misura sa dire quello che sarà di lei? E' presto detto (ovviamente senza avere l'aria di condannare nessuno, anche se il confronto globale è altamente significativo): è riuscita a raggiungere solo 421 allievi, pari al 19% della popolazione scolastica interpellata. E gli altri suoi millesettecentottantadue alunni? O non hanno l'udito normale (e allora sono scusati) oppure la scuola sull'argomento non ha parlato (e allora non ci sono scusanti o, meglio, ce ne sono per gli alunni...).

Per questo dato, a prescindere dal fatto che può anche sorgere qualche dubbio sulla assoluta veracità della risposta degli studenti, se è vero che i mezzi di comunicazione superano del ben 34% la possibilità che la scuola ha di informare i suoi allievi, a qualcuno verrebbe voglia di... mettere in cattedra un bel televisore come fonte di divulgazione delle informazioni. Ma, a parte ogni facile ironia, si può intravedere, in questo dato così significativo, il segno di una certa stanchezza nei giovani, ormai 'maturandi', nei confronti di un certo tipo di scuola (che, come nel nostro caso, continua a rivestirsi di panni vecchi, e solo molto poco diffusamente dice quali abiti vestirà, cioè, per uscire dalla metafora, come si riformerà!).

Secondo un'angolatura distrettuale si può affermare che tra i dati provenienti dai singoli distretti non si profilano notevoli nodi di varianza; il che ci autorizza a dire che il risultato ha un largo spazio di affidabilità e non è affidato al caso; Da qui osserviamo che:

a) ci colpisce come il distretto n.3 abbia l'indice maggiore di insegnanti, che, a detta degli studenti, parlano (o hanno parlato) agli alunni dei progetti di riforma in misura maggiore rispetto ai loro colleghi degli altri distretti della provincia. Eppure, e qui sta il motivo della nostra meraviglia, i docenti dello stesso distretto n.3, come abbiamo avuto modo di segnalare in sede di analisi dei dati DOCENTI, raggiungono uno dei maggiori indici dei No (6%) con un 51% di risposte "IN PARTE" per quanto concerne la domanda: "*Conosce il progetto di riforma della scuola media superiore?*" (TAB. 21 b)! Si può ipotizzare o che i docenti 'quantificati' dai loro allievi delle Superiori del distretto n.3, che attribuiscono loro la fonte dell'informazione, non siano quegli stessi insegnanti che rispondono di conoscere in parte o di non conoscere del tutto il progetto oppure ancora, sempre ipoteticamente, potrebbero aver parlato di questo con una cognizione non completamente adeguata;

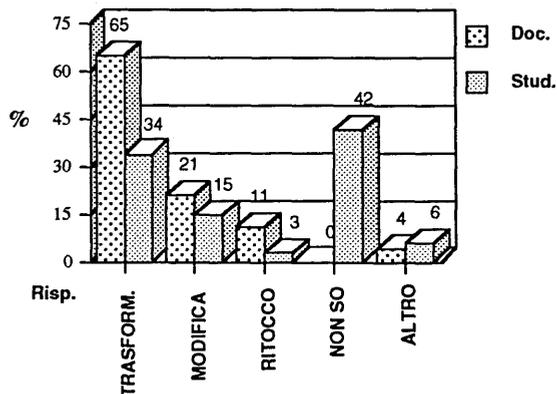
b) altro dato, che ci potrebbe indurre alla riflessione, è rappresentato, sempre riferito al distretto n.3, dal più alto indice (10%) di studenti che danno come fonte di informazione i genitori, la famiglia, la quale, perciò, sembra non delegare del tutto ai mezzi di comunicazione o agli insegnanti, un ruolo così importante come quello della interrelazione comunicativa, con tutto quella vasta gamma di "indotto" che da questa può derivare per la crescita degli 'utenti' scolastici e sociali della cultura in genere;

c) ancora due dati ci sembrano degni di segnalazione: il primo si riferisce al distretto n.5 che, come del resto risulta per la maggior parte delle scuole dei sette distretti interessati alla ricerca, affida la paternità dell'informazione sull'argomento ai mezzi di comunicazione (61%)!; il secondo vede i distretti nn.6-7 con il dato più alto (8%) di risposte favorevoli a riconoscere che le "cose", riguardanti la riforma, gli studenti le hanno apprese in occasione di dibattiti, discussioni, incontri etc... Non si può non apprezzare questo

risultato, che può farci pensare alla esigenza di aggiornamento da parte degli studenti, i quali domandano “cultura”, rivolgendosi all’extrascuola.

d) un dato, che ci induce a ritenere che molto poco spazio ha la discussione tra compagni di scuola su argomenti generali o particolari, come quest’ultimo, è rappresentato dal 4% (indice più basso tra tutte le variabili alternative per dare una risposta a scelta) del campione, che trova il suo corrispettivo inferiore nel distretto n.5 con il 2%.

Veniamo ora a parlare dei dati espressi dalla TAB. 15, che, a quanti (2322 studenti, provenienti dai 7 distretti) si chiedeva se sapessero in che cosa consista la riforma, dava la possibilità di rispondere: “in una trasformazione dell’ordinamento delle superiori” o in “una graduale modifica del programma”, in “un ritocco marginale” o anche ‘non ho informazioni precise’ e infine “Altro”. Riportiamo nel grafico seguente le risposte di docenti e studenti (TAV. 2).



TAV. 2: Confronto tra le percentuali della Tab. 22 Docenti e della Tab. 15 Studenti

Un elemento preponderante è quello rappresentato dal dato del campione che dimostra come una larghissima maggioranza di studenti, forse in conseguenza della situazione obiettiva, illustrata nella precedente TAB. 14, dichiara esplicitamente di “non avere informazioni precise”. I numeri parlano chiaro: registrano il 42%, che corrisponde a 976 studenti! Venendo più da vicino a parlare della situazione distrettuale, ci corre l’obbligo di segnalare che anche questi dati si caratterizzano per l’alto tasso di significatività. In secondo luogo, sempre in relazione al tipo di risposta ora preso in considerazione, sembrerebbe preoccupante il significato sotteso al dato dei distretti n.6-7, che denuncia come il 51% (la maggioranza assoluta, si direbbe in

politica!) degli studenti non ha idee precise, perché manca di informazione chiara. Il che significa che la maggior parte degli studenti, che hanno partecipato alla ricerca in questi distretti, non sa di preciso: che cosa si debba intendere per struttura unitaria della futura scuola media superiore, che “i piani di studio” di quest’ultima comprenderanno “materie dell’area comune, di indirizzo, pratica di laboratorio e di lavoro anche con carattere di tirocinio, discipline ed attività elettive” e che una proposta, se verrà approvata, imporrà la realizzazione dell’ “assolvimento dell’istruzione obbligatoria... con la frequenza dei primi due anni della scuola secondaria superiore”.

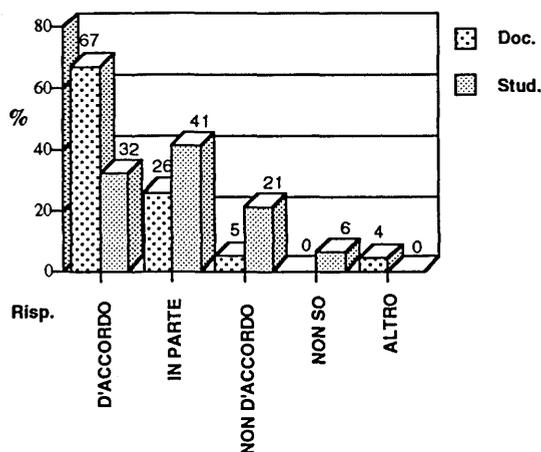
Nonostante questa constatazione, c’è un altro dato che, stando sempre ai risultati dall’inchiesta di cui disponiamo, denota il carattere di serietà nell’approfondire i problemi relativi alla definizione della riforma; gli studenti dei due distretti sopraccitati, chiamati a dire in che cosa consista, conquistano il primo posto nello scegliere, tra le risposte suggerite, quella che va ritenuta la più vicina allo spirito informatore del progetto del 1985, integrato dalle linee tracciate dalla Commissione Brocca (1990-91), dagli interventi dei ministri della P.I., l’On.le Russo Jervolino e, in questi giorni -settembre 1994- dell’On.le D’Onofrio, nel senso che la riforma consiste in una impegnativa “trasformazione dell’ordinamento della scuola media superiore”.

Sorprendente, invece, risulta la più alta quota (6%) di “Consiste in un ritocco marginale” (come se si dicesse: basta una correzione di poco conto, e l’operazione-riforma è bell’e fatta), raggiunta dal distretto n.3, che per esattezza di analisi, registra un 26% di “trasformazione dell’ordinamento”.

Come appare dalla Tav. 3 e dalle tabelle generali, presentate dagli organizzatori della ricerca, l’area degli studenti propone alla nostra attenzione la TAB. 16, nella quale sono aperte le scelte circa le risposte da sottoscrivere per dire se si è o non si è d’accordo, oppure parzialmente d’accordo, ovvero, infine, ‘non so’ con la proposta secondo la quale gli esami di maturità “prevedono le prove su tutte le discipline” (dell’ultimo anno).

Vediamo come risponde il ‘mondo studentesco’ preso a campione, secondo l’indagine ricavata dai distretti: si passa dal più elevato indice dei sostenitori solo ‘parziali’ (41%) al più basso, espresso con il 6% di “non so”, inframmezzati dai “pienamente d’accordo” (32%) e dai “non sono d’accordo” (21%). Il quadro, come in genere ogni raffigurazione statistica dei dati acquisiti dagli studenti in materia di riforma, appare con contorni di significatività e di omogeneità, poco lasciando alla casualità. In effetti, tra i dati distrettuali particolari e quelli prima riportati dell’universo generale le varianze sono irrilevanti se si eccettua la risposta che danno gli studenti del distretto n.3, dichiarando di essere solo parzialmente d’accordo (44%) pari a circa 3 punti in più rispetto a quello generale. Ma gli studenti con la loro scelta dimostrano di volerla preferire, rispetto allo stesso tipo di risposta (sulla quale si sono

pronunciati i loro compagni degli altri distretti): sono pienamente d'accordo con la trasformazione degli esami di maturità, ora contestati ma non ancora modificati dal 1969/70. Si tratta del distretto n.2, i cui allievi optano per il 35% per la risposta 'a', sulla quale i più lontani sono gli studenti del distretto n.4, che con il loro 28% raggiungono un livello inferiore percentuale del 7% rispetto a tutti gli allievi che hanno espresso il loro consenso alla proposta in questione.



TAV. 3: Confronto quantitativo tra le percentuali della Tab. 24 Docenti e della Tab. 16 Studenti

Ai fini di una analisi più scientificamente obiettiva, sarebbe davvero opportuno disporre delle ragioni che hanno indotto gli studenti dei distretti n.6-7 a dichiarare il loro disaccordo con la proposta di modifica delle attuali modalità di conduzione degli esami di maturità; disaccordo che, in cifre, raggiunge il più alto livello tra le risposte di questo tenore 'contrario' date dagli altri cinque distretti: il 29%. A meno che non abbiano voluto manifestare il loro dissenso persino sulle proposte 'in circolazione' oggi, forse convinti che non basta aggiungere discipline o anni di corso ai programmi attualmente in vigore in funzione della maturità perché tale modifica si realizzi *ipso facto*, ma che, al contrario, occorra ponderare bene le cose da fare, evitando aborti in materia di pedagogia, psicologia, docimologia, cultura disciplinare e interdisciplinare nel pieno rispetto della personalità del docente-esaminatore-educatore e quella dei giovani esaminandi in un mo-

mento saliente, se non il più impegnativo della loro “storia professionale” e “scolastico-umana”.

Nota conclusiva

Nell'avviarmi a conclusione dopo aver registrato un apprezzabile interesse sia da parte dei docenti che degli studenti della provincia di Sassari sui problemi della riforma, in questi giorni alla ribalta della “prima pagina” dei giornali ⁽³⁾, sarà opportuno, oltre che logico, fare un rapido accenno ad un fenomeno, abbastanza preoccupante, squisitamente scolastico, che è quello della dispersione (leggasi: perdita scolastica dell'alunno).

Numerose ricerche si occupano più diffusamente del fatto ora citato, richiamandosi ai dati di indagini tipo CENSIS e ISTAT, per trarre conclusioni di varia natura. Da parte mia, senza che io entri nel groviglio delle griglie informatiche sul fenomeno così complesso, mi limiterò a dire che sul piano generale, il ritardo nell'attuare la riforma della scuola media superiore qualche vittima deve averla pur seminata, provocando dei danni. Di questi hanno fatto le spese proprio quei giovani che, conseguito il diploma di licenza media inferiore, avevano scelto con grande entusiasmo di proseguire gli studi con la prospettiva di trovare nelle superiori una scuola sensibile e aperta innanzitutto alle loro esigenze e condizioni esistenziali e psicologiche, proprie dell'età adolescenziale, e culturali in termini di progresso tecnico-scientifico.

E invece la storia della scuola media superiore negli ultimi venti anni (1970-1990) è tutta lì a ricordarci che essa, per molti giovani, non ha rappresentato la realizzazione delle loro aspettative, perché demotivata, sclerotizzata da programmi e da metodi didattici spesso pseudopedagogici, ma soprattutto in ritardo rispetto al ritmo e al passo della scienza e della cultura in generale, ‘divulgate’ dai mezzi dell'extrascuola. Come si può pensare che una situazione del genere non abbia potuto influire sui giovani allievi e generare, di conseguenza, un senso di malessere personale e di rifiuto di questo tipo di scuola, per cui molti di quelli che avevano intrapreso gli studi superiori medi provavano la sensazione di trovarsi fuori posto (e non solo dal banco di scuola!)? Non dimentichiamo che il fenomeno dell'abbandono, cui irreversibilmente ha fatto seguito quello altrettanto grave della dispersione scolastica (anche se non ha toccato che una ristretta fascia di “dispersi”), cammina da oltre due decenni: basta riflettere sui dati forniti dall'ultima indagine del Censis del 1991 e dei dati del Provveditorato agli Studi di Sassari per avere un'idea della dimensione che questo fenomeno sta assumendo a livello nazionale e provinciale rispettivamente.

Come poter, in questi frangenti, cercare almeno di contenere l'ulteriore forza diffusiva del fenomeno della dispersione scolastica in campo provinciale? La risposta non è semplice, anche perché moltissime sono le concause, non ultima, appunto, rappresentata dai kilometrici ritardi che la scuola ha accumulato nel mettere in atto una riforma organica delle scuole medie superiori. Altra difficoltà, nella quale si possono imbattere gli amministratori provinciali, sta nel fatto insormontabile che l'Amministrazione provinciale, in questo specifico settore, non ha ampie competenze di istituto. Ma riteniamo che a tutto questo si possa porre rimedio con la volontà politica e, aggiungiamo, professionale, di costituire, all'interno dell'assessorato alla cultura e alla pubblica istruzione, un centro permanente di consulenza per gli amministratori sui problemi della scuola media superiore formato da esperti, che affianchino l'azione dei rappresentanti del Consiglio provinciale nelle varie commissioni dei distretti scolastici, unici trait-d'union tra gli amministratori e gli amministrati in campo scolastico, con finalità di coordinamento degli interventi. Non si mortificherebbe e ridurrebbe così la presenza della "provincia" alla nomina dei bidelli negli istituti medi superiori e ad avere la competenza in materia di manutenzione degli edifici scolastici dei medesimi.

Ovviamente la costituzione, sul piano operativo, di siffatto nucleo di 'tutors', comporta la disponibilità di molti mezzi per la creazione di stages, di centri raccolta-dati nelle sedi sinora più trascurate e periferiche, centri terapeutici per la riabilitazione di soggetti disabili, disponibilità di sedi adatte per le attività culturali razionalmente programmate. Il tutto con l'utilizzo più organico di molte strutture, di cui l'Amministrazione provinciale in parte già dispone: si vuole solo un più efficiente e ordinato contributo di queste 'forze', il cui intervento, nel campo della scuola media superiore, non può non avere ricadute sulla scuola stessa e sulla società territoriale nella quale è inserita.

La dispersione nasce, come abbiamo visto, anche da certi ritardi: occorre aggirare 'il tempo', precorrendo gli interventi dello stato, che per fare la riforma ha già consumato oltre un quarto di secolo!

Infine un rapido richiamo alla bibliografia sull'argomento. Diciamo che la letteratura corrente, se si eccettuano alcune riviste specializzate (ad es. "La Nuova Secondaria"), non è abbondantemente fornita di riferimenti specifici; riteniamo, però, utile, a tal fine, segnalare la bibliografia riportata (dalla pag. 77 alla pag. 84) del testo *La riforma della scuola media superiore*, citato in una precedente nota (4).

NOTE

- 1) Non essendo questa la sede più idonea per trattare con dovizia di particolari il problema ora affacciato, e tuttavia avvertendone l'importanza, perchè si possa avere un quadro storico di come è nato il problema delle varie proposte dei partiti politici del tempo impegnati a proporre le leggi sulla riforma della media superiore, riteniamo utile rinviare il lettore al mio libro (scritto in collaborazione con i colleghi Testoni e Pinna) dal titolo *"La riforma della scuola media superiore. Evoluzione, soggetti, risposte."* TAS-DEIS/3pp, Sassari, 1932. In particolare si veda il capitolo I° "Aspetti essenziali dei progetti di riforma proposti dalle parti politiche e da altri organismi", pp 17-41. Per quanto concerne i testi integrali dei Disegni di legge sul nuovo ordinamento delle superiori, si veda IDEM, *op.cit.*, Appendice A, pp.199 ss, Appendice B, pp.218 ss. Per la Commissione BROCCA: Appendici C, D, E, F, G, L ed M, pp.235 ss.
- 2) DOCENTI: 441 su 973, con la punta massima del distretto n°3 di 36 informati solo in parte su 70 interpellati.
STUDENTI: 1054 su 2417, con l'indice più alto dei distretti 6-7 di 46 solo parzialmente informati su 95 interpellati.
- 3) E' di questi giorni la larga reazione dell'opinione pubblica alla proposta dell'attuale ministro della P.I., on.le D'Onofrio, sul progetto di riforma, in particolare per quel che concerne l'elevazione dell'obbligo dell'istruzione a 16 anni d'età, l'eventuale abolizione della denominazione "liceo" per sostituirlo con "istituto", la composizione delle commissioni di maturità, l'autonomia-gestione manageriale delle scuole.
L'eco di questo "fermento ministeriale" e del pubblico "agitarsi" è possibile riscontrarla nei giornali di questi giorni, i cui interventi sono numerosi. A solo titolo di indicazione esemplare, citeremo alcuni articoli, e precisamente quelli di F. Camon, *Giù le mani dai licei*. 'La Stampa' del 24 settembre 1994 (è la medesima data degli altri articoli che stiamo per citare); R. Silipo, *D'Onofrio cancella il mito del liceo*. 'La Stampa'; M. Cavallieri, *Vecchia scuola addio, c'è la riforma D'Onofrio*. 'La Repubblica'. In quest'ultimo giornale il 24 settembre appare l'articolo di G. Benedetti, *Arriva l'istruzione post-secondaria*, nonché quello di M. Manno, *Un po' di Kant fa bene*.
- 4) Altri testi sul problema specifico: F. Frabboni, G. Genovesi, *La scuola e i suoi problemi*. Firenze, La Nuova Italia 1990; C. Guido (a cura di), *La nuova secondaria superiore. Il testo dei programmi del biennio*. Teramo, Giunti Lisciani 1992; L. Benadusi (a cura di), *L'istruzione superiore di primo livello*. A.F. FORUM-Associazione per l'alta educazione, Milano, Angeli 1993.

FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO: CONSIDERAZIONI GENERALI E MODALITÀ D'INTERVENTO

Anna Sini

Considerazioni preliminari

Le trasformazioni socio-culturali degli ultimi decenni, quali l'innovazione scientifico-tecnologica con la conseguente organizzazione del sistema economico-produttivo e lo sviluppo di nuove conoscenze — a cui abbiamo assistito in parte da spettatori, del quale ci sentiamo in parte interpreti e di cui ne saremo consapevolmente o inconsapevolmente autori —, hanno avviato processi di revisione anche nel labirinto formativo, nel tentativo di offrire un miglioramento del servizio (Zanni, 1992).

In un tale contesto sociale, politico e culturale, che presenta profonde fratture, alla scuola è affidato il difficile compito di ricucirle. Sono stati vani, infatti, i tentativi di riforma delineati ed in parte avviati nei vari ordini di scuola: gli ordinamenti della Scuola Materna, quelli attuativi dei programmi della Scuola Elementare 1985 e la sofferta e non ancora attuata riforma delle superiori. Questi tentativi legislativi sono stati riconosciuti e valutati dall'opinione pubblica e dalle componenti interessate come risultati di una inconcludente politica scolastica, a causa di una scarsa progettualità e di un'originaria incompiutezza di interventi. Tale politica, inoltre, ha acceso un forte dibattito tra Stato-Regioni-Enti locali-Università e, alla luce dei fatti, è apparsa più attenta a tamponare emergenze e problematicità residuali che a prevenirne gli effetti.

Qualsiasi cambiamento sociale comporta inevitabilmente rinnovamenti più o meno vasti in tutti gli altri settori, influenzando i modelli di vita ed in particolare il mondo formativo ed educativo. Di tali trasformazioni se ne percepisce il flusso superficiale, macroscopico, mentre è difficile prevederne le ricadute significative e l'influenza "sui settori che interessano il processo educativo quali: la famiglia, i gruppi dei pari ed i soggetti stessi dell'apprendimento: i giovani" (Genovesi, 1991).

Non vi è dubbio che sussista un forte legame tra sistema formativo, contenuti, strutture formative e società e come sia impossibile per il sistema formativo rimanere a lungo meno recettivo o estraneo ai processi di rinnovamento sociale (Cesareo, 1992).

Il processo formativo ed esigenze di formazione

Sembra inevitabile constatare come le spinte e le dinamiche sociali, dovute ai mutamenti in atto, possano interessare il mondo e il sistema formativo e tessere una rete di connessioni e interdipendenze con esso e favorire l'evolversi della domanda educativa, dei modelli e degli stili d'insegnamento (Saltelli, 1991).

Per offrire risposte adeguate e concrete al cambiamento e alle domande dell'utenza, la formazione e la professionalità, importanti nel campo educativo, non possono essere lasciate all'improvvisazione e all'impreparazione. Sarebbe, invece, necessaria una formazione sistematica e continua di tutti coloro che operano nel settore, per una crescita qualitativa del servizio, con acquisizione di nuove conoscenze e competenze ben definite (Zanni, 1992). Utenza che rivela caratteri di ambiguità soprattutto nella scuola secondaria superiore, che appare il segmento scolastico più delicato e fragile. Infatti, mentre gli insegnanti di scuola materna ed elementare danno al loro ruolo una valenza prevalentemente psicologica ed affettiva; gli insegnanti di secondaria superiore, invece, avvertono la perdita e la mancanza di un tale rapporto e contatto con i giovani, con i loro bisogni emotivi ed affettivi.

In effetti il periodo adolescenziale appare come "un'età preziosa", un'età comunque "difficile" che sembra coincidere con il risveglio della coscienza di sé e dello spirito critico, della costruzione di una personalità consapevole e responsabile (Genovesi, 1991).

Dato che ogni livello scolastico, pur nella propria specificità, richiede analoghe competenze d'intervento, tali da supporre una globalità e una continuità dell'azione educativa, non si farà qui distinzione tra insegnante elementare o insegnante di secondaria superiore in quanto si sottolinea ed evidenzia la necessità di una ricca formazione per essere insegnanti in qualunque ordine di scuola. Ciò presuppone, però, una notevole sensibilità di progettazione e gestione a livello istituzionale sia nazionale che locale.

Tenendo conto di queste prospettive e in linea con queste impostazioni, il processo educativo "viene inteso dalla parte del soggetto portatore di una domanda di formazione ed elaboratore di una risposta che lo formi" (Nanni, 1994).

Ma questa necessità di formazione determina e richiede attività di aggiornamento importanti per un docente e/o insegnante che gioca un ruolo certamente essenziale nel processo formativo.

Nonostante sia nato sin dagli anni '50 un ricco dibattito appoggiato e sostenuto da stimolanti esperienze didattiche, la necessità di una specifica, articolata e ricca preparazione sul piano psico-pedagogico-didattico e disciplinare del docente, rimarcata da più parti, non ha avuto risposta alcuna se non in sporadici interventi legislativi che non hanno mai visto piena e significativa attuazione.

Formazione e/o aggiornamento

E' interessante in tale contesto l'analisi espressa da Raffaele Laporta (1985): "Aggiornare è un processo didattico come qualunque altro, e l'aggiornamento, più in generale, è un caso specifico di 'educazione degli adulti'. Come tale richiede conoscenze di psicologia del tipo di adulto trattato, di sociologia della sua professione, delle dinamiche interpersonali, di metodologie di comunicazione e del lavoro intellettuale collettivo; è un caso particolare di riqualificazione professionale che comporta un esito pratico verificabile sul lavoro, ossia nel rendimento didattico dell'insegnante aggiornato".

Laporta, inoltre, sostiene che "Parlare di aggiornamento, oggi, non vuol dire risolvere un problema del tipo 'come conservare e sviluppare una formazione esistente', ma affrontarne un altro 'come qualificare professionalmente un insegnante senza preparazione professionale'" (Laporta, 1984).

Da questo quadro di analisi se ne deduce che i processi ed i concetti di formazione e aggiornamento, apparentemente differenti, assumono sia connotati ambigui che finalità comuni. Infatti, risulta quanto mai difficile definire che cosa è la formazione e cosa, invece, è l'aggiornamento, cercando di distinguere la realtà da ciò che vorremmo che essa fosse.

Il significato del termine 'formazione' ha subito delle oscillazioni interpretative. Attualmente lo si pensa come una competenza tecnica legata all'addestramento professionale e al mercato del lavoro, o in particolare "all'iniziazione ad un ruolo sociale specifico" (Nanni, 1994). Il problema della formazione degli insegnanti è legato alla loro preparazione professionale acquisita durante un curriculum superiore e/o universitario.

L'aggiornamento, secondo la definizione di Laporta (1985), è "un corso di riqualificazione professionale", ed esso va inteso quale strumento che permette l'approfondimento di conoscenze già acquisite.

Nella realtà operativa, purtroppo, emerge la labilità del confine tra i due differenti termini, e infatti viene a mancare la formazione, condizione fonda-

mentale affinché si realizzi l'attività di aggiornamento. Allora ci si chiede perché, in una organizzazione come quella scolastica, ad un certo punto gli insegnanti chiedano di realizzare progetti di formazione-aggiornamento.

Forse l'insegnante si sente, in parte, poco preparato ad un insegnamento più avanzato e riscontra difficoltà che sembrano ormai connotare, in modo generalizzato, la sua funzione docente. Difficoltà che pongono l'accento su compiti che richiedono:

- capacità di comprendere problemi e disturbi del comportamento e/o apprendimento;

- capacità d'intervento compensativo e/o risolutivo di situazioni di disagio dovute all'inadeguatezza della scuola sia sul piano metodologico che su quello relazionale.

Queste problematicità sono sentite, in parte, dal docente come vere responsabilità e concause di una inadeguata realtà formativa.

E' indubbio, infatti, che non sia possibile, e tanto meno sufficiente, acquisire conoscenze e competenze in un periodo definito della propria vita; nessun curriculum superiore o universitario può formare un insegnante per sempre, per poter poi operare nella realtà quotidiana ed interagire con gli allievi. Non pare sufficiente neanche la sola «formazione sul lavoro» o «formazione in servizio» a colmare “il divario tra il dinamismo scientifico e la staticità del mondo formativo”, in quanto spesso la formazione potrebbe essere parziale e lacunosa e non rispettare i tempi dei cambiamenti esterni (Zanni, 1992).

Occorrerà superare la rigidità che il modello formativo ha sinora proposto per sviluppare consapevolmente il ruolo dinamico che la scuola, la funzione e la professione docente andrebbero ad assumere in un contesto globale di dinamiche evolutive per un aggiornamento o una formazione permanente in servizio.

Una formazione così intesa determina il ruolo centrale che l'insegnante va ad assumere con una inevitabile polarizzazione di ruolo: dev'essere da un lato *rappresentante* dell'organizzazione istituzionale, quindi richiedere un'adeguata funzionalità strutturale; e dall'altro *difensore* dell'allievo nel senso di consentire la piena attuazione del diritto di questi a sviluppare per intero tutte le proprie potenzialità, ivi comprese quelle cognitive.

Un'altra importante analisi, a tale proposito, viene esposta da J. C. Vonk (Scurati, 1992), che definisce il processo di professionalizzazione dei docenti come un atto di “socializzazione secondaria”, un itinerario all'interno del quale assumono rilevanza le definizioni di ruolo, sia quelle provenienti dagli altri sia quelle autodefinitive. Tale processo avrebbe origine nel momento in cui l'insegnante-studente inizia il periodo di formazione, risulterebbe quindi influenzato dalle sue esperienze, e culminerebbe nel tirocinio diretto e nel-

l'avvio professionale (ingresso nella professione). Viceversa, a contatto diretto con la prassi scolastica, il 'neo-insegnante' spesso constata l'inadeguatezza della sua formazione per la risoluzione delle prime difficoltà incontrate e si adagia su soluzioni e comportamenti tradizionali dimenticando tutte le innovazioni studiate. In conclusione l'autore (ibidem) auspica "un sistema di orientamento e sostegno intensivo degli insegnanti durante l'inizio della loro carriera" limitando il processo di "rigido adattamento".

Vonk (ibidem) sottolinea, inoltre, la presenza a livello europeo di due modelli fondamentali di formazione: uno definito «modello della competenza compiuta» l'altro «modello della professionalità aperta». Il primo richiede una competenza pedagogico-didattica ad alto livello nelle varie discipline da reintegrare con la formazione in servizio; il secondo mette l'insegnante al centro del processo formativo, in quanto capace di analizzare i bisogni della scuola e di auto perfezionarsi.

La formazione in servizio e l'autoaggiornamento, quindi, si propongono sia come sostegno per la soluzione di problemi sia come nuove iniziative di professionalizzazione continua.

Tipologie e modalità formative

Nonostante le carenze legislative e strutturali e le difficoltà formali e sostanziali, nella scuola italiana esistono insegnanti e singoli operatori innovativi e attenti, capaci di recuperare questo ruolo formativo ed educativo assunto o demandatogli, e capaci di interagire con le nuove generazioni "divenendo virtualmente agenti di cambiamento" (Cesareo, 1992).

Ciò che viene spesso messo in discussione è il modo con cui si concretizza l'attività di aggiornamento.

La necessità della formazione in servizio correttamente impostata ed attuata nasce dai bisogni, più o meno espliciti, non solo di singoli insegnanti, ma anche di piccoli gruppi di docenti che chiedono all'intero corpo insegnante di farsi carico di tali bisogni e che le richieste non solo vengano accolte, ma insieme progettate, insieme realizzate e verificate per avvalersi delle risorse che l'ambiente e la comunità mettono a disposizione. Solo in questi termini si può superare l'insicurezza e la sfiducia nei confronti dell'aggiornamento da parte di insegnanti che possono aver vissuto esperienze deludenti, mal concepite e organizzate (Di Fonzo, Liporace, 1991). Quindi, "motivazione" e "demotivazione" sono due variabili che potrebbero assumere valori significativi per una valutazione dell'attività di aggiornamento.

Esistono gruppi di docenti realmente interessati e motivati che hanno autonomamente progettato una formazione ciclica e attuato sperimentazioni

didattiche con la collaborazione di associazioni professionali ed educative o altri tipi di agenzie formative. In tale contesto il così detto "autoaggiornamento" può assumere un ruolo di vera e propria ricerca didattica. Al contrario in una situazione demotivante, sottolinea Laporta (1990), "l'autoaggiornamento avrebbe solo la funzione di copertura di un rifiuto per un'attività più strutturata e impegnativa".

Altre modalità organizzative di aggiornamento o autoaggiornamento sono rappresentate da:

- gruppi stabili di lavoro costituiti a livello di singole o più scuole;
- iniziative che prevedono la realizzazione di percorsi didattici da verificare sul campo;
- iniziative di collegamento tra la ricerca universitaria e la scuola.

Le modalità di intervento formativo possono essere attuate per discipline o aree disciplinari, possono essere residenziali o meno, cicliche e non. Per la realizzazione delle suddette iniziative di formazione, gli I.R.R.S.A.E., spesso, hanno utilizzato gli stessi insegnanti come formatori dei colleghi; in alcuni casi la scelta è risultata valida riconoscendo agli stessi capacità e competenze notevoli, in altri casi non si sono ottenuti risultati del tutto soddisfacenti.

Anche le Università promuovono delle iniziative nel merito, studiate, elaborate e verificate come ricerca di modelli efficaci e proponibili in sede scolastica e validi per la ricerca accademica. A volte, però, queste esperienze sono risultate non rispondenti alle varietà delle richieste per modalità con tempi lunghi e contenuti esclusivamente teorici. Infatti, sembra riduttivo ritenere l'aggiornamento solo come un momento conoscitivo, durante il quale degli esperti presentano problematiche teoricamente intessute a livello informativo senza porre attenzione alle difficoltà operative demandate alla buona volontà dei docenti. Possedere nozioni teoriche disciplinari non comporta avere necessariamente una ricaduta sulla pratica dell'insegnamento.

Un altro problema è quello della realizzazione dell'aggiornamento senza valutare che i destinatari diretti dell'azione formativa in tale contesto sono gli adulti, con i quali è necessario interagire, tener conto della situazione professionale e dell'arricchimento del percorso esperienziale. Inoltre, l'adulto non desidera essere né valutato né controllato sui risultati dell'aggiornamento, che comunque ha sempre una componente di arricchimento personale che contribuisce alla maturazione professionale (Zanni, 1992).

Per valutare il successo dell'aggiornamento non è sufficiente riferirsi al successo formale dell'iniziativa, ma occorre tener conto e valutare il miglioramento dell'azione didattica e del rendimento degli allievi, pur riconoscendo che quest'ultima è una delle attività più complesse da verificare in modo oggettivo.

Un'altra verifica interessante da attuare è quella riguardante la "ricaduta" nel sistema in cui si opera e ci si aggiorna. L'aggiornamento contenutistico tocca problematiche che superano il semplice rapporto docente-allievo, "la ricaduta" non sempre dipende dalla volontà delle singole persone, ma la complessità del cambiamento esige, oltre alle nuove conoscenze e competenze, nuove scelte della classe politica e l'interesse da parte delle componenti del processo formativo sia interne (docenti, allievi, gruppo dirigente e amministrativo) che esterne (famiglia, forze sociali e politiche) (Zanni, 1992).

Aspetti legislativi

Un'indagine legislativa sulla formazione e sull'aggiornamento può servire a cogliere le volontà politiche e culturali che sinora si sono espresse, ma non serviranno ad una ricerca su ciò che la formazione e aggiornamento sono realisticamente nella pratica quotidiana.

Il problema della formazione iniziale del docente e della sua riqualificazione professionale si pone sin dalla fine del Settecento. Un periodo, questo, di grandi mutamenti culturali, politici e pedagogici. Infatti, in quei decenni nasce la scuola pubblica moderna (a carattere elementare e popolare) con la quale si esige una conoscenza generale (non troppo profonda) delle materie da insegnare quali: la religione, il lavoro manuale e donnesco, saper leggere alcuni rudimenti di economia, saper scrivere ed utilizzare l'abaco.

L'unico esempio di corso parauniversitario di riqualificazione e aggiornamento lo si ebbe con l'istituzione del "Corso di perfezionamento per licenziati della scuola normale", che vide in Siciliani il suo massimo rappresentante. Passati alcuni anni questi tentativi furono resi vani con la riforma di stampo gentiliano, con cui venne abolito il tirocinio e la "scuola pedagogica". Una delle teorie pedagogiche che trovò maggiore diffusione fu quella che riteneva che la didattica non potesse fornire regole per insegnare e che aggiornarsi significava imparare di più e meglio la materia. Ad un secolo di distanza, nel 1990, "la legge sancisce che i maestri e gli insegnanti in generale non solo devono formarsi all'Università, ma all'Università devono tornare per la loro riqualificazione professionale" (Bellatalla, 1992)

Ma quale preparazione culturale e quale competenza professionale richiede la scuola italiana dagli anni settanta sino ad oggi, e quale sarà l'insegnante del Duemila? Forse solo allora, e poco meno di un decennio ci separa da quella data, avremo nella nostra scuola un docente specializzato a norma della legge n.341 del 1990 o un laureato maestro e non un maestro laureato, figura questa tradizionalmente diffusa (Santamaita, 1991).

Dopo aver sottolineato quanto sia importante e necessaria una buona formazione per essere insegnanti in ogni ordine di scuola, si prenderà ora in considerazione una parte della relativa legislazione dagli anni settanta ad oggi. Questo periodo, infatti, rappresenta un momento saliente per la scuola italiana.

Il 1974 fu l'anno che vide, dopo lunghe proteste e dibattiti, la nascita dei Decreti Delegati N° 417/418/419, con cui si è sancito in primo luogo l'obbligatorietà della formazione universitaria definendo un nuovo ruolo professionale. In particolare l'Art. 7 del 419/1974 prevede che:

“L'aggiornamento è un diritto-dovere del personale ispettivo, direttivo e docente. Esso è inteso come adeguamento delle conoscenze allo sviluppo delle scienze per singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari; come approfondimento della preparazione didattica e partecipazione alla ricerca e innovazione didattica-pedagogica.”

Questo riconoscimento esige dai docenti la disponibilità ad impegnarsi e curare “il proprio aggiornamento culturale e professionale anche nel quadro delle iniziative dei competenti organi” (Art. 2 D.P.R. 417/1974). Ne consegue negli articoli successivi un coinvolgimento dei capi di istituto e degli ispettori tecnici nei rispettivi compiti istituzionali.

Sempre con il D.P.R. 419/1974, la materia riguardante le attività di aggiornamento è stata demandata agli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione ed aggiornamento educativo (I.R.R.S.A.E.); l'Art. 9 ne definisce i compiti:

- “1) Raccogliere, elaborare e diffondere la documentazione pedagogico-didattica;
- 2) Condurre studi e ricerche in campo educativo;
- 3) Promuovere ed assistere l'attuazione di progetti di sperimentazione cui collaborino più istituzioni scolastiche;
- 4) Organizzare ed attuare iniziative di aggiornamento per il personale direttivo e docente della scuola;
- 5) Fornire consulenza tecnica sui progetti di sperimentazione e sui programmi, sui metodi e sui servizi di aggiornamento culturale e professionale dei docenti e collaborare all'attuazione delle relative iniziative promosse a livello locale.

Per l'attuazione dei compiti del precedente comma gli istituti si avvalgono, in via prioritaria, della collaborazione di cattedre e di istituti universitari della stessa o di altra regione.”

In merito all'aggiornamento promosso dagli Istituti regionali di ricerca è opportuno sottolineare il fatto che solo alcune sporadiche esperienze sono state riconosciute valide sia sotto l'aspetto formale e strutturale che su quello contenutistico, di cui ne viene riconosciuto l'alto livello professionale in ambiti di ricerca. Gli altri tentativi si sono certamente più o meno differenzia-

ti e connotati come interventi occasionali di ripiego, a causa di una mancata concretezza progettuale e di estenuanti rallentamenti nel meccanismo burocratico amministrativo. Tali esperienze nulla avevano a che vedere con gli intenti legislativi e con la domanda di formazione-aggiornamento sempre più pressante e precisa che proveniva dal mondo della scuola.

Un altro tentativo di cambiamento può essere considerato, ma solo in parte, l'anno di formazione, istituito con la legge 270/1982, durante il quale si sarebbe dovuto attuare un tirocinio guidato, rivolto ai vincitori di concorso. Questo intervento non è stato previsto per coloro i quali, pur non vincitori di concorso, sono stati immessi in ruolo in base alla fortemente discussa legge sul precariato; per questi è stato, invece, previsto l'anno di straordinariato (anno in prova).

In entrambi i casi a conclusione sia dell'anno di formazione che di quello in prova era teoricamente possibile il licenziamento nel caso in cui il docente non fosse stato ritenuto (da una commissione appositamente nominata) idoneo all'insegnamento. Di fatto, tale eventualità non è mai stata presa in considerazione pur riconoscendo che l'immissione in ruolo così definita e gestita (con una valutazione teorica quale è l'esame) non assicura il possesso di "abilità professionali".

Dai Decreti Delegati che sancivano l'obbligatorietà della formazione universitaria per tutti gli insegnanti si arriva al 1990 per avere la C.M. n.136 che detta disposizioni per la definizione dei piani annuali di aggiornamento per il personale ispettivo direttivo, docente ed educativo della scuola, e la legge n.341 che ne riprende i termini in modo più puntuale.

E' la 341, infatti, che definisce, in termini di legge, il ruolo che assume l'Università nel farsi carico della prima formazione o formazione iniziale degli insegnanti. Tale problema investe le Università in un momento particolare di trasformazioni da più tempo auspicato e in attesa di piena attuazione: la trasformazione delle Facoltà di Magistero in Facoltà di Scienze della Formazione, l'attivazione del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, la definizione del corso di Laurea per insegnanti della scuola Materna ed Elementare, l'apertura delle scuole di specializzazione per insegnanti ed infine i diplomi universitari dell'area psico-pedagogica.

Con la 341 le Università dovranno provvedere alla prima formazione dei futuri insegnanti anche attraverso "attività di tirocinio didattico". Questo sarà uno dei tanti problemi organizzativi a cui si andrà incontro, in quanto per l'attivazione di tali attività saranno necessarie nuove figure (quali: insegnanti tutors, addetti alle esercitazioni), scuole idonee ed eventuali distacchi. Ma che tipo di formazione verrà richiesta alle nuove figure professionali che andranno così a ricoprire un nuovo ruolo ancora da definire?

Per quanto concerne la formazione in servizio, invece, è la C.M. 136 a definirne i “contenuti” e le “forme”, già per altro previsti dall’art. 7 del D.P.R. 419/1974, ma di particolare interesse sembrano i contenuti relativi alla competenza metodologico-didattica ed ai saperi disciplinari. In particolare il punto 2 recita:

“Una sottolineatura particolare merita il riferimento alla partecipazione alla ricerca e alla innovazione didattico-pedagogica, dal momento che esso pone chiaramente in luce il legame strutturale che unisce aggiornamento e sperimentazione. Quest’ultima si esplica come ricerca e realizzazione di innovazione sia sul piano metodologico-didattico che con riferimento agli ordinamenti e alle strutture esistenti. (...) I contenuti di dette iniziative, quanto meno quelle volte ad assicurare la partecipazione alla ricerca e all’innovazione didattico-pedagogica, devono essere individuati con riferimento a *due vastissimi ambiti oggettivi*, di cui *il primo* relativo ad innovazioni di strutture e di ordinamenti, ed *il secondo*, di tipo curriculare, rivolto alla determinazione di strategie e metodi didattici, comportamenti dell’insegnante, stili d’insegnamento, tecniche di coordinamento, nonché all’approfondimento di problemi epistemologici, psicologici e pedagogici. (...) Nel quadro di tali ambiti più generali, le iniziative di aggiornamento devono aver riguardo:

- alla dimensione della competenza metodologico-didattica;
- alla dimensione dei saperi disciplinari;
- alla dimensione delle abilità di relazione;
- alla dimensione delle competenze organizzative”.

Con la definizione di questi ultimi punti, sembra che la circolare abbia fatto proprie le istanze e i risultati di molte esperienze dando ampio riconoscimento a queste, al carattere formativo e al livello professionale raggiunto.

Un’altra interessante novità sembra riguardare, sempre nella 136, le forme che possono assumere le iniziative di aggiornamento; infatti, oltre a riproporre quelle che di fatto vengono già tradizionalmente attivate, se ne propongono di nuove quali:

“(...) aggiornamento a distanza, con eventuali comunicazioni multimediali e interattive, seminari di “produzione” di pacchetti formativi oggetto di successive più capillari diffusioni, aggiornamento mediante tecnologie telematiche, ecc.) anche avvalendosi della collaborazione di organismi specializzati, quali gli I.R.R.S.A.E., la Biblioteca di documentazione pedagogica (B.D.P.) di Firenze, il Centro europeo dell’educazione (C.E.D.E.) di Frascati e le Università”.

Viene fatto ancora riferimento al ruolo che le Università dovranno assumere dopo la piena attuazione dei nuovi ordinamenti didattici universitari, sempre previsti dalla legge n.341 del 1990. Inoltre, viene dato riconosci-

mento con pari rilevanza alle iniziative di aggiornamento proposte da enti culturali, scientifici ed associazioni professionali.

Nasce qui il problema del coordinamento delle attività di aggiornamento; infatti, gli interventi regionali, provinciali e delle singole istituzioni dovranno tener conto delle iniziative di carattere nazionale o comunque di interesse generale assunte dall'Amministrazione centrale. Si delinea così "Un sistema unitario a progettualità circolare" dall'alto in basso dal basso in alto (Santamaita, 1991). Ancora una volta si avrà a che fare con un organismo di accentramento e con i suoi apparati burocratici lenti e macchinosi.

Le leggi n.341 e n.136, in parte analizzate nei punti che assumono particolare rilevanza, opereranno un vero rinnovamento o faranno sempre parte di un pacchetto legislativo ad hoc preparato in tutte le sue parti, valido propositivamente, ma mai arrivato a destinazione? Per quale futuro si potrà parlare di formazione iniziale, formazione in servizio e aggiornamento distinguendone concretamente i contenuti e le diverse finalità che ora trovano il loro fondamento solo nella prassi teorica? Sono questioni aperte che si spera possano trovare nell'immediato futuro concrete risoluzioni.

Analisi dei dati statistici

Le analisi e le riflessioni che verranno ora effettuate sui dati statistici prenderanno in esame e considereranno gli aspetti generali riguardanti le attività di formazione e/o aggiornamento.

I risultati contempleranno sia dati generali sia quelli relativi ai diversi distretti scolastici coinvolti come campione della ricerca. Le domande si diversificano nel contesto propositivo a seconda che il referente sia docente o studente, ma alcune trovano uniformità per le richieste di contenuto. Le une serviranno a smentire e/o avvalorare le altre. Tali confronti, infatti, potranno essere funzionali sia all'individuazione di eventuali incongruenze nelle risposte tra docenti e studenti, sia a rivelare una uguale o differente percezione di uno stesso problema-fenomeno da parte delle due componenti interessate.

L'analisi sarà suddivisa in due parti:

1- nella prima verranno presi in considerazione i dati riguardanti le domande n. 8-9-10 del questionario docenti e quelle n. 26-28-29-36 del questionario studenti. In particolare verranno messe in relazione le domande n. 8 Doc. con n. 28 Stud., e la n. 9 Doc. con n. 29 Stud.

2- nella seconda parte verranno analizzati i dati relativi alle domande n. 29-30-31 Doc. riguardanti gli aspetti specifici dell'attività di aggiornamento.

PARTE PRIMA

Le domande proposte e i dati analizzati in questa prima parte tenderanno a verificare innanzi tutto:

a) se sussista a livello generale il bisogno, da parte della componente studenti, di un approfondimento dei livelli contenutistici disciplinari proposti;

b) se il tempo-scuola a disposizione sia sufficiente per sviluppare i contenuti previsti dai programmi ufficiali, e più in generale se l'organizzazione scolastica possa costituire un valore significativo che segnala sintomi di disagio sia dei docenti che degli studenti;

c) se vi è disponibilità a partecipare a gruppi di lavoro in orario extrascolastico;

d) quali attività si svolgono qualora siano previsti rientri pomeridiani;

e) se studenti e docenti possiedono alcune competenze e conoscenze sulle possibilità offerte dallo strumento informatico e sull'utilità che alcuni programmi possono avere sulla preparazione generale e/o specifica.

Le risposte date dagli studenti ai primi quesiti proposti mettono in evidenza alcune esigenze di approfondimento di tematiche che non sembrano sufficientemente sviluppate nei relativi contesti disciplinari. Nell'analisi statistica generale della TAB. 26 Stud., la maggioranza di loro (76%) esprime la necessità di approfondire "qualche volta" le tematiche proposte durante le lezioni; l'11% lo ritiene necessario "sempre" e l'11% non lo considera 'mai' necessario. Questi ultimi due dati, come è evidente, si annullano e sottolineano inequivocabilmente il bisogno e le necessità manifestati.

Il confronto statistico per distretti dei dati relativi alla tabella richiamata risulta significativo ($P \leq 0.0114$). Nel distretto n.4, in particolare, è presente la percentuale più bassa (70%) di studenti che dichiarano di sentire "qualche volta" l'esigenza di approfondire temi che vengono proposti durante la lezione; il dato più alto (79%) appartiene a quello n.5. Nel distretto n.4 il valore massimo su indicato è compensato dai dati più alti rispetto agli altri distretti inerenti gli allievi che manifestano il bisogno di ampliare "sempre" le tematiche che vengono proposte dai docenti (15%) e di quelli che sostengono di non sentire "mai" la necessità (13%). Le percentuali più basse al riguardo sono rispettivamente quelle del distretto n.1 e 2 (9%) e n.6-7 (8%).

Questo bisogno di approfondimento sembra essere coerente e pare trovi conferma nella valutazione data al tempo-scuola, considerato e ritenuto dalla maggior parte degli studenti e dei docenti scarsamente sufficiente per la piena attuazione dei programmi definiti istituzionalmente. Dai dati generali delle TABB. 28 Stud. e 8 Doc. risulta che entrambe le componenti ritengono che il tempo-scuola a disposizione sia:

- "in parte" sufficiente per il 57% degli studenti e il 63% dei docenti;

- “totalmente” sufficiente per il 26% degli studenti e il 20% dei docenti;
- “del tutto” insufficiente per l’11% di membri delle due categorie.

Risulta altamente significativo il confronto statistico tra distretti in entrambe le tabelle, rispettivamente $P \leq 0.0001$ e $P \leq 0.0016$. Infatti, il 30% dei docenti e il 38% degli studenti dei distretti 6-7 (medie decisamente più alte rispetto al dato generale) ritiene che il tempo-scuola a disposizione sia sufficiente per sviluppare in modo completo gli obiettivi previsti dai programmi ufficiali. Una minoranza, pari al 5% e 4% degli insegnanti rispettivamente nei distretti 6/7 e 5, lo reputa insufficiente. Si rilevano percentuali ancora elevate del 70% della componente docenti e del 61% degli studenti rispettivamente nei Distretti 5 e 3 che lo considerano “in parte” sufficiente. Si può ipotizzare che tali valori potrebbero essere attribuiti ad una diversa distribuzione oraria e/o ad una diversa organizzazione scolastica rispetto alla specificità e tipologia dei diversi istituti presi come campione. Ci si riserva di approfondire tale ipotesi in un secondo momento.

Un altro valore della TAB. 8 Doc. che assume una certa rilevanza è l’11% nel distretto n.2 relativo ad una mancata o differente valutazione del tempo-scuola da parte dei docenti che pare non forniscano alcuna indicazione nel merito.

Sostanzialmente emerge una carente organizzazione oraria che non tiene conto della problematicità e delle difficoltà rilevate sia dai docenti che dagli studenti, un’organizzazione scolastica non rispondente ai bisogni dell’utenza. Sembra rilevante constatare che, da queste valutazioni di difficoltà complessive che si identificano in sintomi di disagio palese, nasca la necessità e la disponibilità dei docenti e degli studenti a partecipare a gruppi di studio e di approfondimento anche in orari extra-scolastici.

Con riferimento ai dati generali della TAB. 29 Stud. confrontati con quelli della TAB. 9 Doc. si rileva che la maggioranza sia degli uni (52%) che degli altri (56%) sembra interessata a svolgere questo tipo di attività “qualche volta” in orario aggiuntivo.

Più contratto, ma comunque rilevante, è il 16% degli studenti ed il 28% dei docenti che sembrano “sempre” disponibili. Il 15% degli studenti e l’11% del corpo docente non pare interessato ad un coinvolgimento in attività svolte in orario diverso da quello istituzionalmente previsto.

Non risulta significativo il confronto statistico fra distretti sia nella TAB. 29 che nella TAB. 9. Si può altresì constatare una tendenza, comune ad entrambe, che si allinea a quella riscontrata sui dati generali. Infatti, si evidenziano alcuni picchi che si discostano positivamente dalle medie, quali il 23% degli studenti del distretto 3 di Tempio e il 32% dei docenti dei distretti 2 di Alghero e 6-7 di Macomer-Nuoro che sembrano “sempre” disponibili a partecipare ad attività formative in orario extra-scolastico. Si

evidenzia ancora una notevole difficoltà decisionale in merito da parte degli studenti dei distretti 6-7 (25%).

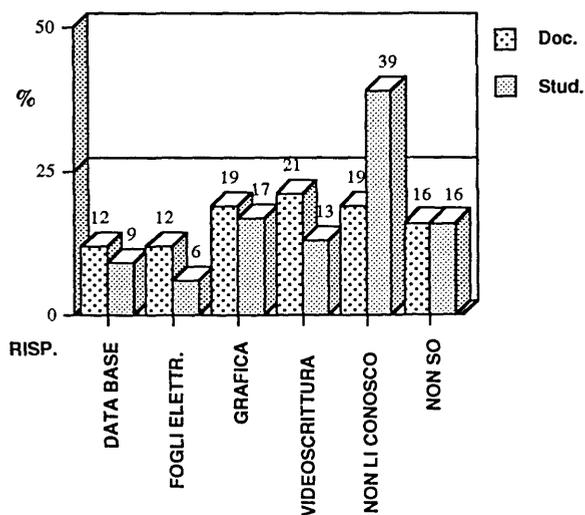
Altre indicazioni ci vengono offerte dai quesiti posti relativamente alle attività svolte durante i rientri pomeridiani previsti dall'organizzazione oraria. Infatti dall'analisi dei dati generali della TAB. 10 Doc. emerge che le attività svolte durante tali rientri riguardano essenzialmente le "discipline curriculari" per il 44%, in misura minore quelle extra-curriculari per il 18%, le rimanenti di tirocinio e di laboratorio registrano percentuali più basse, rispettivamente con il 12% e 14%. Inoltre, il 12% viene attribuito ad altre attività, in genere non definite.

Altamente significativo ($P \leq 0.0018$) è risultato il confronto statistico tra distretti, dal quale emergono alcuni valori che si discostano dalle medie dei dati generali. Innanzi tutto nel distretto 4 di Olbia si evidenzia che un 31% delle attività, svolte nei rientri pomeridiani, sono dedicate a discipline extra-curriculari. I tipi di contenuti e le scelte effettuate in ambito di programmazione, molto probabilmente, vanno oltre le opportunità offerte dai programmi e discipline ufficiali, si aprono nuovi interessi, si offre un diverso coinvolgimento cercando nuove motivazioni negli studenti. Inoltre, un dato rilevante della TAB. 10 nei distretti 6-7 è costituito dal 26% dei docenti che dichiarano di effettuare dei rientri pomeridiani per svolgere delle attività di laboratorio. Ciò sta a significare non soltanto la realizzazione di tali attività ma l'esistenza di strutture di laboratorio realisticamente funzionanti.

Dalla lettura e dall'interpretazione delle TABB. 36 Stud. e 11 Doc. affiorano perplessità e incertezze sulla conoscenza delle possibilità offerte dall'introduzione del computer nell'attività didattica. Alla richiesta di alcune valutazioni sull'utilità di specifici programmi per uso didattico si sono definiti due orientamenti generali le cui percentuali variano di poco e riguardano la videoscrittura e la grafica. Purtroppo, però, appare rilevante che la maggioranza degli studenti e dei docenti non li conosca affatto. In particolare, relativamente alla TAB. 36 Stud., i valori generali evidenziano un dato che si caratterizza negativamente; infatti il 39% di loro dimostra di possedere scarse competenze di carattere informatico e più precisamente dichiara di ignorare i programmi proposti. Il 17%, invece, ritiene più utili alla propria preparazione quelli di grafica, il 13% quelli di videoscrittura, il 9% e il 6% quelli di Data Base e dei Fogli elettronici.

Altri valori interessanti emergono dal confronto statistico per distretti, risultato altamente significativo ($P \leq 0.0011$). L'iniziale 39% attribuito dagli studenti alla loro incompetenza in merito decresce sensibilmente sino ad arrivare al 24% nei distretti 6-7. Qui, infatti, gli studenti segnalano l'utilità di Data Base (15%) e Fogli elettronici (10%). Se ne deduce, pertanto, che in qualche modo li conoscano.

Considerando i risultati generali della TAB. 11 Doc. nel loro complesso, emergono indicazioni analoghe a quelle della TAB. 36 Stud. Da una prima lettura dei dati sembra che i docenti conoscano l'utilità di alcuni programmi applicativi informatici. Invece, sommando il 17% di quelli che non si pronunciano sul quesito formulato (dimostrando così di non essere consapevoli dell'importanza che rivestono) con il 19% che dichiara la propria incompetenza, si raggiunge una percentuale (36%) che risulta prevalere notevolmente sugli altri dati e che denota la presenza di un atteggiamento per lo più di indifferenza per quel che concerne l'uso dello strumento informatico (TAV. 1). Le valutazioni di utilità di alcuni programmi si ripartiscono nell'ordine: videoscrittura (21%), grafica (19%), data base (12%) e fogli elettronici (12%).



TAV. 1: Confronto tra TABB. 36 Stud. e 11 Doc. sulla domanda "Quale programma informatico ritiene più utile per la preparazione professionale?"

Dal confronto statistico per distretti, che è risultato significativo ($P \leq 0.0414$), emergono con chiarezza sostanziali differenze nel valutare l'utilità dei programmi informatici proposti. Relativamente ai docenti che dichiarano la loro incompetenza nel giudicare i pacchetti applicativi con uso didattico trova conferma quasi dappertutto il dato generale su menzionato; fa eccezione il distretto 5 in cui si raggiunge la percentuale più elevata (44%) e il

distretto 3 di Tempio, ove viene registrata quella minore (23%). La valutazione dell'utilità dei programmi specifici risulta rilevante rispettivamente con punte massime e minime come segue:

- | | | |
|---------------------|---------------------------|-----------------------|
| - Videoscrittura | il 25% nel Distr. 4 e 6/7 | il 17% nel Distr. 1; |
| - Data Base | il 15% nel Distr. 2 | il 9% nei Distr. 6/7; |
| - Fogli elettronici | il 16% nel Distr. 3 | il 10% nel Distr. 2; |
| - Grafica | il 30% nel Distr. 3 | il 13% nel Distr. 4. |

In un'epoca in cui lo strumento tecnologico, quale il calcolatore elettronico, assume sempre più un'importanza rilevante ed un ruolo quanto mai preciso nella formazione professionale, la presenza di una percentuale così elevata di studenti e docenti che non lo conoscono sembra contrastare con una delle esigenze più specifiche e qualificate dei nostri tempi. Tale dato sta a dimostrare inoltre quanto il corpo docente sia poco sensibile al problema emerso, ignaro dell'utilità di tale strumento e quanto manchi di una adeguata competenza in merito o quanto siano poco adeguate e precise le informazioni assunte al riguardo.

PARTE SECONDA

Una seconda parte dell'analisi statistica prende in considerazione gli aspetti specifici riguardanti l'attività formativa o di aggiornamento degli insegnanti. Attraverso le domande n. 29-30-31 del questionario Docenti si intende mettere in evidenza:

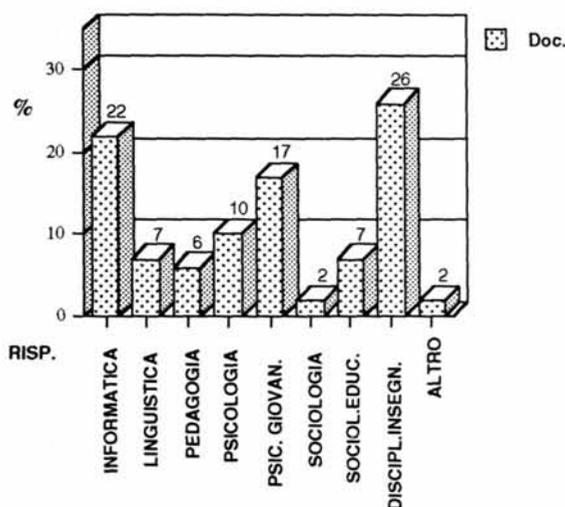
a) quale area contenutistica sia maggiormente carente nella formazione docente e, quindi, quanto la stessa manifesti esplicitamente un bisogno di formazione da parte del docente;

b) quale sia l'indicatore quantitativo che segnala una maggiore o minore partecipazione alle diverse iniziative di aggiornamento;

c) quali enti o associazioni nel territorio provinciale hanno maggiormente contribuito all'attività di formazione e/o aggiornamento dei docenti.

I dati della TAB. 29 Doc. evidenziano alcuni valori che orienterebbero le richieste di aggiornamento professionale dei docenti. I contenuti disciplinari che appaiono più carenti e che sembrano caratterizzare le richieste di aggiornamento riguardano gli aspetti contenutistici specifici di ogni disciplina (TAV. 2). Questi, infatti, raggiungono la percentuale del 26%. Vi è un altro dato che raggiunge il 22% e riguarda una richiesta di aggiornamento su una nuova materia: l'informatica. Infine, un valore percentuale che si distanzia dagli altri sei tipi di contenuti proposti riguarda la necessità di una competenza psicologica, in particolare sulla "psicologia giovanile" (Psicologia dell'età evolutiva), che si attesta sul 17%. Se poi tale valore lo si somma al 9% assegnato alla Psicologia generale, si raggiunge addirittura il 26%. Quest'ultimo dato sottolinea la necessità da parte dei docenti di avere dei

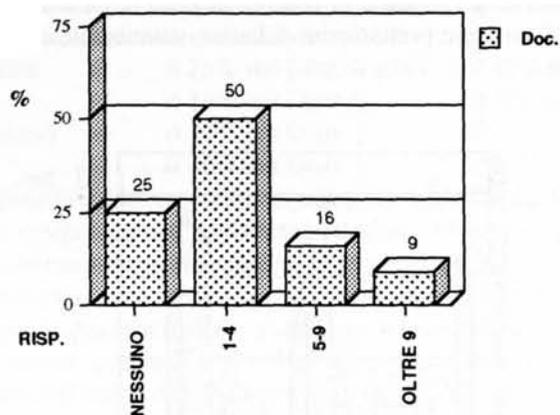
quadri teorici di riferimento in ambito psicologico per una migliore comprensione dei problemi personali e di comportamento degli studenti, andando, quindi, oltre il carattere prettamente didattico-strumentale del rapporto docente-studente.



TAV. 2: "Su quale disciplina orienterebbe soprattutto il suo aggiornamento professionale?"

Il confronto statistico tra distretti, inerente la TAB. 29, non si è rivelato significativo. Nel distretto n.3 è presente la tendenza a una maggiore richiesta di aggiornamento per la disciplina informatica, che raggiunge la percentuale più alta del 34%, mentre solo il 17% sembra prediligere i contenuti delle discipline specifiche. Infine emergono tre dati che attestano l'orientamento degli insegnanti verso un blocco di discipline psicopedagogiche: Psicologia giovanile, Psicologia e Pedagogia rispettivamente con il 12%, 10% e 10%.

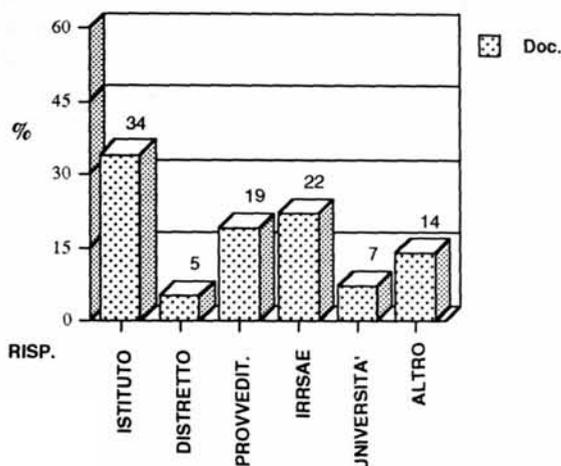
I totali riguardanti la TAB. 30 evidenziano una distribuzione con differenze molto marcate in ordine agli indicatori quantitativi relativi al numero dei corsi di aggiornamento seguiti dagli insegnanti. Infatti, il 50% ha partecipato da 1 a 4 attività di aggiornamento; il 16% da 5 a 9 e solo il 9% ha frequentato oltre 10 corsi (TAV. 3). E' altresì rilevante il fatto che il 25% dei docenti non abbia partecipato a nessun tipo di corso formativo, e cioè 1 insegnante ogni 4.



TAV. 3: "Quanti corsi di aggiornamento ha frequentato durante la sua carriera?"

Il confronto statistico in ambito distrettuale ha dato esito altamente significativo ($P. \leq 0.0002$). Sempre nel distretto 3 si registra una inversione nella distribuzione dei dati che si caratterizza negativamente: infatti, il 41% dei docenti non ha partecipato a nessuna attività formativa (4 ogni 10) e solo il 34% (dato questo inferiore alla media complessiva) ha partecipato da 1 a 4 corsi. Questi ultimi valori confermano l'ipotesi precedentemente formulata relativamente al distretto 3 nella TAB. 29 che riguardava una generalizzata uniformità di orientamento per la formazione dei docenti su quasi tutti i livelli contenutistici proposti, senza differenze in alcun modo rilevanti.

L'esame dei risultati globali della TAB. 31 lascia trasparire un maggiore intervento e coinvolgimento degli istituti scolastici in materia di aggiornamento rispetto ad altri enti preposti o con competenze in merito (TAV. 4). Il 34% dei docenti dichiara di aver seguito corsi promossi essenzialmente dagli istituti scolastici, il 21% dall'I.R.R.S.A.E., ente preposto allo scopo, il 18% attivati dal Provveditorato. Solo il 7% afferma di aver seguito corsi formativi promossi dall'Università e dal Distretto. Entrando nel merito del confronto statistico, per altro non risultato significativo, nel distretto 3 si rileva una tendenza che assume connotazioni diverse rispetto al quadro generale. Infatti, il 46% dei docenti afferma di aver seguito corsi istituiti dagli istituti scolastici, il 21% dal Distretto, il 19% dal Provveditorato e il 12% dall'I.R.R.S.A.E. Nel distretto 3 di Tempio, inoltre, pare che l'Università non abbia mai attivato alcun corso di aggiornamento o non sia mai stata coinvolta per la loro realizzazione, mentre appare più incisiva l'azione del distretto.



TAV. 4: "Quali enti o associazioni in prevalenza gestivano tali corsi?"

Considerazioni e proposte finali

In sede di avvio dell'indagine ci si era proposti di capire perché in una organizzazione come quella scolastica ad un certo punto gli insegnanti chiedano di realizzare progetti di formazione-aggiornamento. Non è facile rispondere in modo esauriente a questo interrogativo in quanto le relative problematiche sono numerose, varie e non del tutto chiare.

Dalla 'lettura' e dalla interpretazione dei dati statistici generali e delle tendenze emerse si possono trarre alcune considerazioni ed operare delle generalizzazioni sui fenomeni che pare assumano particolare interesse. Si evidenzia la presenza di un fenomeno di malessere-disagio generalizzato manifestato sia dalla componente studenti che dal corpo docente. I primi ravvisano la necessità di approfondire le tematiche a loro proposte rilevando l'incompiutezza che le stesse assumono a livello contenutistico-formativo nel contesto scolastico istituzionale.

Gli insegnanti, in parte, sembrano consapevoli di una carenza di capacità e abilità rispetto ai compiti e alle innovazioni che la scuola richiede in modo inequivocabile per tenere il passo con i tempi.

Alcuni fattori organizzativi sembrano influire, in qualche modo, sui sintomi di disagio che sono stati sinora imputati solo o prevalentemente a

carenze professionali che interessano le persone che operano all'interno della scuola. Fra questi sono presenti disfunzioni organizzative scolastiche che definiscono negativamente il tempo-scuola riconosciuto insufficiente per la realizzazione degli obiettivi dei programmi ufficiali. Ne consegue, però, la disponibilità manifestata dagli studenti e dagli insegnanti per la realizzazione di gruppi di studio e di approfondimento da attuarsi anche in orario extra-scolastico. Il fatto che il docente prenda atto dell'insufficienza del tempo-scuola a disposizione comporta delle responsabilità per lui aggiuntive.

In alcuni casi è stata rilevata, altresì, la tendenza ad attuare forme di aggiornamento solo perché previste dai compiti istituzionali. Gli interventi derivanti da tale azione non sembrano risultare efficaci, tanto che abbracciano uniformemente tutte le aree senza specificità alcuna al riguardo. In altri casi, invece, è emerso che una fascia di docenti hanno partecipato a corsi di formazione ma ritengono carenti i quadri teorici di riferimento dell'area psico-pedagogica. Questo elemento testimonia ulteriormente la presenza di una maggiore sensibilità degli insegnanti alla comprensione degli aspetti psicodinamici dell'apprendimento e come fattori sociali, psicologici, individuali o di gruppo, se trascurati, possano influire e condizionare negativamente gli interventi educativi. Appare chiaro che la conoscenza di queste tematiche arrechi dei vantaggi dal punto di vista operativo e motivazionale a tutti gli studenti.

Le istituzioni formative attraversano un processo di rinnovamento da cui ci si attende di ottenere risultati che siano non solo formali ma anche realistici. Tale processo non può non tener conto che alla base di un progetto complessivo di modifica strutturale ed organizzativa, adeguata ai tempi e ai bisogni dell'utenza, sta anche una trasformazione delle competenze professionali di tutti coloro che operano nell'ambito del sistema scolastico.

E' necessario, quindi, individuare in modo realistico nuovi campi d'intervento in ordine alla formazione iniziale e in servizio del corpo docente con nuove prospettive di soluzione. Non è più sufficiente il tipo di formazione professionale sinora fornita dall'Università, così come non basta la conoscenza dei contenuti della discipline specifiche. Occorre fornire una preparazione che comporti l'acquisizione di conoscenze teoriche e abiti operativi sulla didattica delle discipline medesime. All'interno di questo contesto dovranno essere sempre contemplate le linee di tendenza della ricerca attuale e la capacità di impiego di nuovi strumenti.

In quest'ottica assumono una certa rilevanza i corsi di aggiornamento-sperimentazione sotto la guida di esperti e attraverso un collegamento costante con l'Università. Occorrerà, quindi, favorire:

- una stretta relazione fra la pratica didattica e la ricerca;
- rendere obbligatorio l'aggiornamento

- prevedere congedi di studio e/o periodi sabatici.

Tutto ciò dovrà avvenire in modo scientificamente corretto rispettando il carattere di continuità e il ruolo dinamico richiesto dall'evoluzione costante della società, della cultura nel suo complesso e, specificatamente, delle scienze dell'educazione, della psicologia e della didattica.

E' importante capire che se da un lato pare fondamentale e necessaria una competenza pedagogico-educativa del docente, quanto mai precisa e puntuale, dall'altro non sembra più sufficiente la sola azione "sul docente". E' altrettanto importante che a questa si affianchi una modificazione strutturale e organizzativa della scuola nel suo complesso, in modo realistico e costruttivo. Ciò permetterà, inoltre, di affrontare e risolvere anche uno dei problemi più scottanti che investe da tempo il mondo della scuola: la 'mortalità scolastica'.

Bibliografia

- Bellatalla L., "Aggiornamento: il modello positivista tra Otto e Novecento", *Ricerche Pedagogiche*, 1992, XXVII, n. 102, pp.45-50.
- Castagna M., *Progettare la formazione*, Angeli, Milano 1991
- Cesareo V., "Mutamenti socio-culturali e rilevanza strategica del sistema scolastico", *Annali Pubblica Istruzione*, 1992, XXXVIII, n. 1, pp.3-11.
- De Bartolomeis F., *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano 1977
- Di Fonzo D., Liporace P., "Aggiornamento nella scuola. Un'indagine sui modelli", *Ricerche Pedagogiche*, 1991, XXVI, n. 98, pp.43-49.
- Frabboni F., Genovesi G., *La scuola e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1990
- Frabboni F., Simone R., Vertecchi B., *Per un progetto di scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1986
- Frisanco R., "Formazione degli insegnanti e disadattamento scolastico: una indagine valutativa", *Orientamenti Pedagogici*, 1993, XL, n.2, pp.241-266.
- Genovesi G., "Scuola secondaria superiore: riflessioni su un problema particolarmente spinoso", *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 99, pp.3-12.
- Laporta R., "Aggiornamento degli insegnanti: una realtà problematica", *Ricerche Pedagogiche*, 1990, n. 94.
- Laporta R., *Insegnanti come e perché*, Giunti & Lisciani, Teramo 1984

- Laporta R., "Editori ed insegnanti: una via all'aggiornamento", *Ricerche Pedagogiche*, 1991, XXVI, n. 98, pp.35-38.
- Laporta R., "La formazione degli insegnanti: una svolta e molti sussulti", *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 100/101, pp.103-110.
- Marzo S., Rossi L., "Disagio professionale degli insegnanti", *Ricerche Pedagogiche*, 1994, XXVIII, n. 110, pp.41-46.
- Mele O., "Aggiornare o mettere in ricerca", *Ricerche Pedagogiche*, 1993, XXVII, n. 107, pp.49-53.
- Ministero Pubblica Istruzione, *Circolare n° 137*, Roma 1990
- Ministero Pubblica Istruzione, *Circolare n°136*, Roma 1990
- Ministero Pubblica Istruzione, *D.P.R. n° 419*, Roma 1977
- Ministero Pubblica Istruzione, *Legge n° 270*, Roma 1982
- Ministero Pubblica Istruzione, *Legge n° 341*, Roma 1990
- Nanni C., "Il processo formativo: l'emergenza, i problemi. Il Convegno di Firenze", *Orientamenti Pedagogici*, 1994, XLI, n. 2, pp.305-313.
- Rocchetta Tofani L., "Disadattamento scolastico, devianza psicosociale e classroom", *Orientamenti Pedagogici*, 1991, XXXVIII, n. 6, pp.1385-1404.
- Santamaita S., "Aggiornamento e riqualificazione della funzione docente", *Ricerche Pedagogiche*, 1990, n. 94, pp.67-68.
- Santamaita S., "La formazione (iniziale e in servizio) senza formatori", *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 100/101, pp.119-128.
- Santamaita S., "Per un sistema integrato di formazione continua degli insegnanti", *Ricerche Pedagogiche*, 1992, XXVII, n. 102, pp.39-44.
- Santelli L., "Essere insegnanti: interpretazioni professionali e percorsi formativi", *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 100/101, pp.111-118.
- Sarti S., "Insegnanti e Informatica. Opinioni di insegnanti sull'introduzione dell'informatica nella scuola media", *Orientamenti Pedagogici*, 1992, XXXIX, n. 5, pp.1073-1110.
- Scurati C., "La questione docente in Europa: dieci anni di incontri e convegni internazionali", *Annuali Pubblica Istruzione*, 1992, XXXVIII, n. 2, pp.121-133.
- Zanni N., "Aggiornamento tra necessità e illusione", *Orientamenti Pedagogici*, 1992, XXXIX, n. 5, pp.967-976.

INTERAZIONI SOCIALI E MODELLI EDUCATIVI NELLA SCUOLA CONTEMPORANEA: VERSO NUOVI MODELLI DI “SCUOLA”

Baingio Pinna

Introduzione

Non è intenzione di questo scritto entrare dettagliatamente nel merito dell'evoluzione dei significati sociali, pedagogici, religiosi, politici e psicologici assunti dalla scuola. Lo scopo precipuo di questo lavoro non è dunque storicistico o descrittivo, animato dall'intento di risalire passo dopo passo tutti i gradini storici del rapporto scuola-realtà non sempre parallelo e sinergico (per motivi teoretici saranno comunque condotti alcuni brevi e veloci passi all'interno della storia della scuola), quanto piuttosto psicopedagogico, motivato dal proposito di mostrare l'interconnessione e la necessità che sussiste tra scuola e realtà, ovvero la possibilità di influenza e costituzione reciproca, e, in secondo luogo, sperimentale, volto cioè alla ricerca di nuovi modelli di scuola più aderenti, integrati e sinergici rispetto alla realtà. Il termine “realtà” è da considerarsi non in senso globale o astratto ma soprattutto nell'accezione sociale ed esistenziale: *realtà* come quotidianità del vivere umano, dell'essere nel mondo con altri individui. Si tratta di una realtà fatta di bisogni psicofisici e relazionali, di valori sociali, di necessità esistenziali del vivere comune (Binswanger, 1951; Heidegger, 1982; Husserl, 1970). La finalità ultima è dunque quella di entrare nel merito di una teoria della “scuola” *tout court* (Damiano, 1984). A questo scopo verranno proposti dati, estrapolati da un questionario proposto ad un campione rappresentativo di studenti della scuola media secondaria della provincia di Sassari e di alcune aree della provincia di Nuoro, dati che delineano il modello vigente di scuola all'interno della realtà sociale e che mostrano in trasparenza la necessità di un nuovo modello di scuola più aderente alla nuova *gestalt* societaria in continua evoluzione entro cui viviamo. Alcuni brevissimi cenni storici ci introdurranno all'interno del contesto argomentativo trattato.

La “Scuola” e la “Realtà” attraverso i tempi

Il percorso storico della scuola è avvenuto di pari passo a quello della realtà sociale, da cui la scuola ha avuto origine ma da cui si è spesso discostata. Epoche diverse hanno dato luogo a diversi paradigmi o modelli di scuola, anche se mai come ora è emersa l'esigenza di entrare nel merito di una scienza della scuola e della realtà, capace di formulare teorie della scuola in grado di rispondere alle esigenze complesse e altamente connesse che la società contemporanea propone (Acone, 1986; Damiano, 1984).

Nelle società primitive la trasmissione delle abilità e delle consuetudini del comportamento avveniva per via diretta ed immediata attraverso la partecipazione delle nuove generazioni alla vita della comunità, numericamente ristretta e culturalmente pragmatica nonché rispondente ai bisogni primari dell'esistenza.

Nelle prime società cosiddette civilizzate il patrimonio culturale astratto è notevolmente più ampio e collegato a fenomeni di grande urbanizzazione, divisione del lavoro, tecnicizzazione, specializzazione delle mansioni, cosicché rende precaria e più difficile ai nuovi adepti l'acquisizione della cultura propria degli adulti attraverso la semplice partecipazione diretta. La trasmissione del sapere, divenuto più formale, indiretto e astratto, avendo avuto la necessità di affondare le proprie radici nella ricerca continua e costante e nella meta-teorizzazione che ha dato avvio alle più disparate discipline del sapere, ha richiesto l'ordinamento di consone istituzioni educative, la scuola, in cui i differenti e molteplici contenuti culturali sono diventati oggetto di studio di studenti e trasmessi da personale specializzato e preparato *ad hoc* (Manacorda, 1913; Peretti, 1984).

È in questo nuovo tipo di scuola che sono sorte le nuove questioni circa il significato dell'educazione. È in queste sedi che nasce la pedagogia come teorizzazione scientifica circa la trasmissione della conoscenza, intesa nella maniera più olistica e indifferenziata del termine (Agazzi, 1965; Acone, Clarizia & Sedan, 1983; Damiano, 1984). Non si trattava naturalmente di conoscenze puramente tecniche o, almeno, non erano solo queste l'oggetto della trasmissione educativa. La forte ed estrema differenziazione contemporanea tra le discipline, tra ambiti diversi del sapere, era, in quei remoti tempi, molto meno accentuata. Inoltre, il sapere era ben saldamente ancorato ai valori umani, alla realtà sociale, alle interazioni quotidiane entro cui si andavano scoprendo la teleologia, la morale, la filosofia, la scienza e le tecniche. Il sapere era completamente immerso nella realtà naturale, entro cui il vivere umano assumeva un ruolo di primissimo piano. È chiaro allora che anche la scuola risentisse di questo forte senso di integrazione, non indifferenziato ma già composto nitidamente di molte forme e specie di sapere.

Guardando attraverso quei primi momenti della storia umana, ogni volta ci si aspettava dalla scuola finalità diverse; i mezzi andavano evolvendosi; le metodologie pedagogiche e i contesti culturali si differenziavano e moltiplicavano; anche le esigenze societarie e storico-sociali richiedevano dalla scuola atteggiamenti formativi vari. Insomma, quei primi passi della scuola erano dettati dalla socialità e dalle esigenze umane del vivere comune. Il dialogo tra scuola e realtà era dunque tutt'altro che sordo, per cui possiamo dire che la scuola partecipava all'edificazione della storia (Agazzi, 1965; Berger & Luckmann, 1969; Damiano, 1984). Per comprendere la scuola di quei tempi, i suoi molteplici significati, le sue valenze psico-sociali, è necessario tenere come riferimento la dinamica storica della società nel suo insieme, che via via andava scoprendo la scuola come modo per portare avanti se stessa.

C'è da dire che anche allora il connubio retroattivo e sinergico non era sempre così idilliaco, infatti non in tutte le circostanze la scuola ha guardato con attenzione costante e continua alle esigenze incalzanti della realtà sociale, così come è anche vero che spesso gli eventi storici hanno posto in secondo piano il valore e la funzione psicopedagogica della scuola. Scuola e realtà si sono spesso separate, dimenticate o anche contrastate. Se talvolta la scuola è stata subalterna alla storia o alla realtà politica, è anche vero il contrario. È infatti accaduto che la prima abbia guardato dall'alto in basso o con disprezzo la seconda, riconoscendosi come modello della società, come luogo di ricerca spirituale trascendente e trascendentale rispetto alla realtà opinabile e transeunte del quotidiano vivere. Altre volte ha invece manifestato completa disattenzione verso il quotidiano o è rimasta indietro fossilizzata in ataviche nostalgie neoclassicistiche (Massa, 1977; Scurati, 1988).

Per esemplificare, in tempi recenti, dal Medioevo all'Umanesimo, abbiamo potuto assistere ad un iniziale allontanamento e successivo avvicinamento tra le istituzioni scolastiche e i valori quotidiani della realtà. A partire dal basso Medioevo, scuola e società hanno proceduto staccate, talvolta intersecandosi o includendosi reciprocamente, come se l'una fosse il sistema di riferimento o anche il motore dell'altra, ma comunque guardandosi in generale sempre o quasi sempre a distanza. A testimonianza di questo distacco, che potremmo dire mistico-contemplativo, troviamo le scuole claustrali o cenobiali. Andare a scuola era equivalente ad un travalicare i limiti della realtà qui ed ora, guardare dall'alto i suoi presupposti e le sue cecità per ricercare qualcosa d'altro, contemplare quanto non ci è concesso nel guardare di tutti i giorni. Con l'Umanesimo viene rafforzata la laicizzazione dell'istruzione, che inizia a compiersi già alla fine del Medioevo con la municipalizzazione, rendendo ancora più autonomi gli ideali religiosi e più pragmatici gli istituti scolastici. Gli orientamenti culturali rinascimentali si

trasformano in politica scolastica per cui scuola e società si ricongiungono esaltandosi reciprocamente. È in questo nuovo incontro che per la prima volta viene elaborato un completo sistema scolastico con contenuti di istruzione divisi e specificati in gradi o classi (Alberoni, 1970; Manacorda, 1913).

Per rompere questo nuovo sodalizio dobbiamo attendere la prima espressione di civiltà industriale, dove la fiducia nel valore educativo dell'umanesimo formale viene meno, lasciando il posto ad una valenza educativa di gran lunga più pratica e per la prima volta tecnicista (Ardigò, 1966; Peretti, 1984). Nascono così le scuole professionali che riproducono *in vitro* la catena di montaggio delle nuove realtà lavorative. La scuola viene così trascinata nella nuova avventura umana, riducendosi nella sua funzione a pura trasmissione di tecniche. La realtà verso cui la scuola guarda è in questo senso particolarmente ridotta; essa si fa industria e la scuola assume la funzione di strumento, parte di un molto più complesso ingranaggio. La scuola riduce la propria statura dinanzi alla complessità trascendente e meccanicista della realtà industriale e tecnologica, da cui viene usata e asservita ai propri scopi.

Da allora fino ai giorni nostri, non si è mai presentata la necessità intrinseca di connettere o di fare della scuola un tutt'uno con la realtà sociale, ormai imprevedibile, caotica e opinabile: basti pensare alle due guerre mondiali. La società contemporanea, altamente connessa e ricchissima di reti informative di vario genere, dall'elettronica delle telecomunicazioni, dei videotelefoni o delle comunicazioni via satellite fino ai più disparati mezzi di comunicazione di massa, richiede necessariamente l'intervento attivo della scuola, una presenza non meramente strumentale ma molto di più. Questo enorme progresso culturale ha cambiato la finalità della scuola, coadiuvata nella sua azione dalle scienze sociali, nate per contrasto all'eccessiva tecnicizzazione. L'accesso delle masse ai mezzi di comunicazione, le esigenze attuali di più intense interrelazioni, l'infittirsi del traffico informazionale, rende la funzione della scuola di gran lunga più complessa, variegata, più importante e vitale che mai. Non si parla ormai più di scuola come unità ma di scuole, non più un unico modello ma molti. L'articolazione entro la realtà è tale da dover essere riprodotta omomorficamente anche all'interno della scuola. Questo è in effetti quanto sta accadendo, per cui ciò che si richiede dalla scuola è un continuo aggiornamento, una vitalità altrettanto dinamica e veloce nei cambiamenti e nelle ristrutturazioni culturali e pedagogiche (Bassi & Pilati, 1978; Buzzi, 1978; Corradini, 1986; De Bartolomeis, 1955; Scotti, 1983).

Tutto questo processo dinamico di riassetto dei significati sussunti dalla scuola è ancora *in fieri* ed è proprio in questo divenire ancora in atto che si colloca questo contributo, il quale, ripetiamo, intende dirigere l'attenzione sugli aspetti più esistenziali e comunitari della scuola. La società industriale

e post-industriale che ha ridotto drasticamente la realtà all'iperspecializzazione tecnica e professionale richiede necessariamente un controbilanciamento sul versante psicologico ed esistenziale, sul lato umano ed affettivo (Koffka, 1935; Köhler, 1938). Tutti conosciamo i rischi terribili che si accompagnano alla restrizione della realtà umana a quella tecnologico-industriale: la droga, l'emarginazione, il degrado urbanistico, le devianze, gli esodi di massa, l'insoddisfazione esistenziale, la delinquenza, l'intolleranza tra gruppi, la psicopatologia, ecc. È in questo senso che la scuola, un nuovo tipo di scuola ancora in fase di progettazione teorica, può svolgere un ruolo significativo. Si tratta dunque di allargare il senso del reale a tutti quegli ambiti esistenziali che costituiscono i valori umani.

Per rendere più chiaro questo discorso possiamo tornare nuovamente indietro nel tempo per entrare all'interno di un tipo di scuola ormai estinto: l'Accademia di Platone.

Tipi di scuole

Attualmente siamo lontani anni luce dall'Accademia di Platone, la scuola di formazione di uomini politici, uomini della *polis* greca, giuridicamente intesa come un "tiaso" ovvero un'associazione dedita al culto delle Muse, dove si viveva insieme (i pasti si prendevano in comune e si organizzavano periodici simposi, i cosiddetti "sussizi"), si conversava e si tenevano vere e proprie lezioni. Qui si praticava l'esercizio della dialettica (il nome dato dallo stesso Platone alla propria filosofia) e lo studio delle discipline ad essa propedeutiche, cioè le matematiche: aritmetica, geometria, stereometria, armonia e astronomia. Secondo la tradizione all'ingresso dell'Accademia vi sarebbe stata una scritta: *medèis agheomètretois eisito* ("vietato l'ingresso a chi non conosce la geometria"). Certamente nell'Accademia si tennero dibattiti intorno a grandi temi filosofici e scientifici, nei quali i vari membri della scuola assumevano posizioni tra loro molto differenziate, manifestando una notevole libertà di pensiero (Isnardi Parente, 1979, 1989; Platone, *Opere*; Terzaghi, 1910).

L'entità del coinvolgimento del discente e del docente nell'Accademia assumeva un significato totale; la scuola era cioè *in primis* una "scuola totale". La realtà scorreva al di sotto e la scuola interveniva su quella realtà misteriosa, senza guida, senza la luce della ragione, fornendo nuove direttive, polarizzando le idee alla ricerca di ordini invisibili, soluzioni nuove, più efficaci, più adattive e soddisfacenti. Gli ideali di giustizia, la morale, la filosofia primeggiavano sul tecnicismo, sulla retorica e sull'individualismo culturale e sociale di stampo sofistico. La scuola totale rappresentava la

risposta alle questioni di valore che sorgevano direttamente dalla realtà. Quest'ultima diventava luogo da cui attingere nuovi interrogativi e obiettivi dei liberi pensieri ormai direzionalizzati verso nuove soluzioni. Nuove forme di realtà venivano ricercate e nuove risposte pullulavano nelle menti accademiche totalmente coinvolte in una scuola che era innanzitutto un vivere assieme e scoprire idee e successivamente un luogo dove tramandare la cultura. È in questo clima totalizzante intriso di fortissimi sentimenti di appartenenza che *educare* significava "tirar fuori" e non "metter dentro", come invece si è inteso in tempi più recenti.

La scuola era il luogo deputato alla riflessione, al pensiero, atto a tirar fuori i valori dalla realtà, nuovi valori; era come un laboratorio per scoprire il reale in tutti i suoi aspetti; era come lo spazio di incontro di menti che vanno alla ricerca e che scoprono il valore dell'esistenza (Binswanger, 1951; Koffka, 1935; Köhler, 1938). Questo è un importante significato che la scuola ha assunto, ben diverso da quello tecnicista, mnemonico e unidirezionale di scuole storicamente più vicine a noi.

È chiaro che non si può più proporre un tipo di scuola come quella platonica, dato l'immenso spartiacque culturale che ci separa e le troppo diverse esigenze storiche e sociali, nonché la differenza abissale al livello della complessità informazionale e comunicativa. Esiste però qualcosa di particolarmente significativo che è utile rilevare e che i dati statistici che proporremo dimostrano appieno. C'è un importante senso culturale che la scuola odierna può assumere, senso che ha direttamente a che fare con un tipo di educazione sociale, ovvero con la considerazione pedagogica dello stare insieme, dell'"essere" nella scuola come essere in un luogo fatto non solo di spazio e di architettura ma di esseri umani, di pensieri, di valori, di affetti, di relazioni (Binswanger, 1951; Köhler, 1938).

Il senso della scuola totale che andiamo proponendo è da ricercare innanzitutto nello stare insieme non solo fisicamente ma esistenzialmente in maniera coinvolgente. Questo vale a maggior ragione allorquando l'esigenza di una scuola coinvolgente in tal senso è sentita da discenti e docenti. Le esigenze che concernono l'umano esistere non nascono mai dal nulla e senza ragione. Esse si costituiscono sempre a partire da uno sfondo socioculturale tale per cui quell'esigenza è in primo luogo sentita come una mancanza. E, come è noto, la mancanza diventa alla lunga presenza, anzi più presenza della presenza. Ascoltare questa esigenza significa comprendere e riequilibrare il senso della scuola, senso che deve sempre fare i conti non solo con le valenze di richiesta societaria (Lewin, 1965) ma anche con quelle di gruppo e, in ultimo, con quelle del singolo, che non è mai a sè ma riflette sempre esigenze sistemiche (Steiner, 1974; Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson Don, 1967).

È a partire da questi presupposti che si costituiscono le fondamenta per un libero apprendimento critico-partecipativo e per un'educazione che abbia effettivamente il significato del confronto incrociato, che la complessa interconnessione della realtà odierna richiede. Non si tratta dunque di adeguare la scuola alla realtà circostante ma di far sì che la scuola entri a far parte di questa realtà criticamente e costruttivamente. E per fare questo, ripetiamo, è necessario partire dal presupposto dialogico aperto al confronto già all'interno delle quattro mura scolastiche. Si tratta di passare attraverso uno stare insieme olistico e curato nella varietà di tutti i suoi aspetti esistenziali.

È sulla base di queste ultime ipotesi che è stato messo a punto il questionario somministrato agli studenti e ai docenti della scuola media secondaria della provincia di Sassari e di parte di quella di Nuoro, i cui risultati attinenti allo specifico contesto teorico in discussione verranno esposti nel seguito.

Un riscontro sperimentale

I dati che verranno illustrati si riferiscono esclusivamente ad alcuni items del questionario interamente riportato all'interno del presente volume. Per una descrizione dettagliata della procedura di rilevazione dei dati e della metodologia adottata si rimanda al capitolo corrispondente. I questionari sono stati due, uno rivolto agli studenti, l'altro ai docenti. Verranno illustrati separatamente uno di seguito all'altro, facendo riferimento a specifiche domande relative all'argomento teorico trattato.

QUESTIONARIO STUDENTI

Domanda 1: La scuola che frequenti è stata:

- a) Decisa liberamente da te
- b) Suggesta dai docenti della scuola media inferiore
- c) Condizionata dai genitori
- d) Determinata in qualche modo dagli amici
- e) Altro (specificare)

La domanda 1 si riferisce alla scelta scolastica e alla partecipazione in tale scelta di un contesto più ampio: docenti della scuola media inferiore, genitori, amici, altro. È chiaro che, nella misura in cui a questa scelta non semplice partecipano più individui, per esempio i docenti delle scuole medie inferiori, questo rappresenta un buon indice di dialogo e comunicazione. Argomento base di questa domanda è infatti la comunicazione di una scelta entro un contesto scolastico ed extrascolastico.

I risultati sono graficamente illustrati nella figura 1, in cui sono riportate le percentuali di partecipazione alle scelte scolastiche relative a tutti gli studenti intervistati.

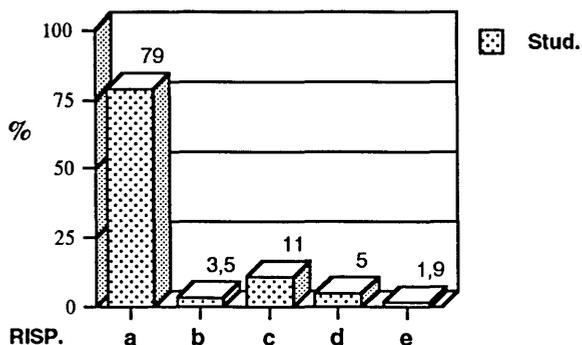


Figura 1

Le differenze riportate sono risultate significative (χ^2 88,61; $p < 0,0001$). Questi esiti sperimentali rivelano un'azione solipsistica da parte di ragazzi che probabilmente non conoscono le problematiche che successivamente incontreranno. A questa scelta fondamentale non prendono quasi parte i docenti delle scuole medie inferiori. La percentuale del 3,6% è troppo esigua rispetto al 78,8% della libera ma probabilmente "inconsapevole" scelta.

La terza risposta, il condizionamento da parte dei genitori, rivela, così come è stata impostata, (dato l'uso del termine "condizionamento") un intervento genitoriale non molto comunicativo, anche se la percentuale (10,88%) è assai ridotta, ma comunque più elevata di quella che riguarda i docenti. Le risposte "altro" possono dirsi trascurabili, mentre quelle che fanno riferimento agli amici possono essere paragonabili a quelle dei docenti. Quindi l'esito finale e globale può essere espresso nella seguente forma: gli studenti fanno le proprie scelte quasi in solitudine al di fuori di un contesto informativo adeguato e probabilmente senza un'indagine personale (Binswanger 1951) atta a individuare talenti, predisposizioni o altro. Sembra inoltre mancare un supporto affettivo tale da infondere sicurezza per una scelta tanto difficile.

Già da queste prime domande traspare il fatto, che poi risalterà nelle successive, circa la non considerazione all'interno della scuola dei problemi e delle questioni personali degli studenti, problemi, dubbi, paure, prospettive, aspirazioni, le quali sembrano non entrare affatto o solo al minimo

all'interno di una scuola staccata dal reale personale e troppo presa dai propri problemi. Questa negligenza non può avere future conseguenze soprattutto per quanto concerne il dato ormai assodato per cui i problemi personali attuali sono molto meno personali di quelli di una volta, data l'interconnessione di idee, costumi, mode, opinioni, la quale è componente fondamentale della realtà odierna, che ormai ci circonda non più alla lontana. La realtà ed il mondo attuale, grazie ai sofisticati e molteplici mezzi di comunicazione, sono diventati piccoli, e diventeranno sempre più piccoli, per cui non è azzardato affermare che i problemi del singolo sono anche i problemi della collettività. Il livello di integrazione psicosociale è tale per cui nessuna individualità può essere trascurata. In questo senso la scuola è chiamata a svolgere un ruolo di primissimo piano e di guida.

Domanda 3: Pensi che tale scelta stia fornendo risposte positive agli obiettivi che ti eri proposto?:

- a) Sì
- b) In parte
- c) No
- d) Non so
- e) Altro (specificare)

Il grafico della figura 2 illustra i risultati ottenuti (χ^2 106,02; $p < 0,0001$).

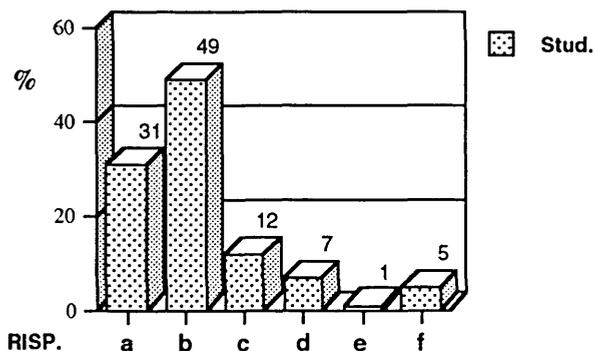


Figura 2

I risultati indicano una valutazione della bontà della scelta assai dubbia. Questo discende dal fatto che la percentuale più elevata (48,93%) riguarda l'opzione "in parte", perché le risposte "no" e "non so" si avvicinano al 20%, infine, dal momento che le risposte "sì" arrivano solo al 31,02%, percentuale,

quest'ultima, in cui dobbiamo includere anche quella relativa agli adattamenti più o meno forzati alle scelte scolastiche ormai fatte.

Domanda 12 : Hai avuto occasione di contattare i tuoi professori per richiedere suggerimenti su problemi personali?

- a) Sì, sempre
- b) Sì, spesso
- c) Qualche volta
- d) Mai

Con questa domanda entriamo nel vivo dei problemi personali, che come abbiamo visto sono fondamentali nella prospettiva di integrazione che la scuola deve considerare per stare al passo con la realtà sociale altamente connessa. Nel grafico della figura 3 sono illustrati i risultati generali (χ^2 82,37; $p < 0,0001$).

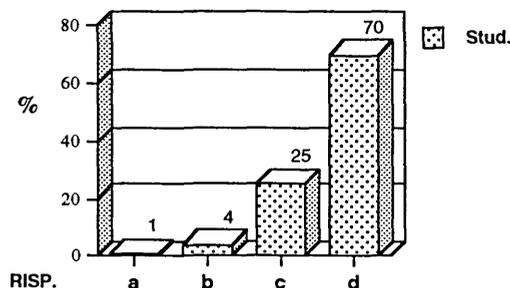


Figura 3

Questi esiti non hanno bisogno di molti commenti. Quello che emerge in maniera più che nitida è l'assenza della scuola sul versante personale e la partecipazione soprattutto per quanto concerne i programmi, spesso accademici e svincolati dal reale umano. Questa assenza o mancanza di considerazione per i problemi personali, che decenni addietro poteva essere ritenuto trascurabile, è oggi balzata in primo piano. È un fatto da cui non si può prescindere e a cui è necessario porre rimedio. La chiarezza dei risultati e il salto brusco rivelano l'importanza che gli studenti danno a tali problemi.

In questa prospettiva di pensiero possiamo trarre utili indicazioni sul fronte delle scelte universitarie o meglio del corso di laurea preferito.

Arriviamo così alla domanda 18: *A quale corso di laurea ti piacerebbe iscriverti?* La TAB. 18 riporta le percentuali di risposte complessive (χ^2 1567,65; $p < 0,0001$).

Molto sinteticamente i dati mostrano un picco interessante in corrispondenza della facoltà di Psicologia, a cui segue Giurisprudenza, Economia e Commercio, Lingue, Ingegneria Civile, Medicina, Medicina Veterinaria, Pedagogia. Queste le facoltà più ambite; le altre si attestano intorno al 2%.

L'interesse così spiccato verso le facoltà di Psicologia, Medicina, Pedagogia o Lingue è indice di un'attenzione non indifferente verso le questioni umane, verso gli aspetti più personali, intimi ed esistenziali della cultura. Specificando e distribuendo le voci "Altro" è risultato che Architettura abbia ottenuto il 4% circa delle preferenze, il che fa ancora una volta pensare ad un interesse per i valori dell'esistenza non più tecnico, come è il caso di Ingegneria Civile, ma più artistico ed umanistico. Queste scelte stanno probabilmente a testimoniare la rinascenza degli aspetti di valore più quotidiani, intimi e nel contempo sociali. Probabilmente in queste facoltà è intravista la fonte più appropriata da cui ricavare risposte alle domande più cruciali che riguardano l'uomo, la sua esistenza e la miriade di problemi contemporanei che solo apparentemente trascendono la scuola (Köhler, 1938). In questo senso la scuola è chiamata a rispondere alle domande che provengono dalla vita quotidiana. È come se ciascuno studente cercasse una scuola per affrontare la vita, la scuola per imparare a vivere. Dopo millenni di evoluzione la scuola sembra nuovamente, ancor più che mai, chiamata a partecipare attivamente alla vita, quella più immediata, diretta e irta di problemi di ogni sorta, dai più banali ai più sofisticati e astratti.

Accanto a queste scelte umanistiche troviamo Giurisprudenza, Economia e Commercio e Ingegneria Civile, le quali sembrano le più adatte per creare uomini calati nel pragmatico della burocrazia, della finanza, del diritto, della tecnica e del marketing. Anche questi sono problemi quotidiani, non meno degli altri, ma comunque meno in contatto con realtà esistenziali, a cui discipline come la Psicologia guardano più direttamente.

Questi ultimi interessi espressi sono probabilmente una diretta emanazione di eventi contemporanei, come ad esempio la ripresa di valore da parte della magistratura in corrispondenza degli importanti eventi politici in corso o come la presenza in primo piano dell'economia e di figure spesso mitiche, quale il manager o il top-manager. Quest'ultimo argomento sarà approfondito nei paragrafi successivi.

La domanda 19 chiede *'Qual è il motivo?'*. Le motivazioni circa il desiderio di seguire un certo corso di studi confermano le osservazioni precedenti, come si vede nella TAB. 19 (χ^2 85,44; $p < 0,0001$). I motivi economici sono ridotti al minimo mentre l'interesse personale è massimo.

La domanda 20 si riferisce invece alle scelte effettive che verranno fatte riguardo i corsi universitari: *A quale corso di laurea probabilmente ti iscriverai?* La TAB. 20 illustra i risultati complessivi ottenuti (χ^2 2276,02; $p <$

0,0001). Dal confronto della tabella 20 con la 18 emergono importanti spunti di riflessione e discussione. Innanzitutto nella 20 aumenta enormemente la schiera dei “non so” con un incremento che supera abbondantemente il 10%. Inoltre precipita il dato relativo a Psicologia che dall’11% passa al 5,4%, lievi flessioni accompagnano le altre facoltà prima considerate: Giurisprudenza, Economia e Commercio, Lingue, Ingegneria Civile, Medicina e Veterinaria.

Questo significa che nel passare dall’aspirazione alla realizzazione, dal desiderio all’azione concreta, entrano in ballo fattori contingenti di natura pragmatica che anche se non dirigono di fatto le scelte creano comunque dubbi (il 19,96% dei “non so” della tabella 2 contro i 7,45% della 1). Il confronto fra le due domande rivela la presenza di un desiderio culturale, partecipativo verso scienze umane rappresentative come la Psicologia, desiderio che però sembra non trovare un’appropriata declinazione pratica. Il bisogno di interiorità rimane in potenza, inesplicito. Non riesce a giungere all’atto. Naturalmente molti di quei “non so” ritorneranno poi a Psicologia o a facoltà affini e di ripiego, a conferma dell’incremento a livello nazionale delle scelte effettive rivolte verso la facoltà di Psicologia. Comunque il dubbio, sussunto in quei “non so”, mostra un fare i conti con la realtà esterna e interna alla scuola che va a scapito di desideri sentiti come veri ma parzialmente irrealizzabili.

Sul versante sociologico un’ipotesi plausibile a questo riguardo è che quei desideri espressi nella domanda 18 sono dei rivelatori di una tendenza di più ampio respiro, di un bisogno che può essere detto “collettivo”, bisogno contrapposto al pragmatismo tecnicistico che si riscontra dappertutto nella quotidianità e che è alimentato dai mass-media. Su questo argomento ritorneremo con più attenzione negli ultimi paragrafi.

La domanda 21 chiede: *Qual è il motivo predominante?* La TAB. 21 illustra i risultati ottenuti (χ^2 104,997; $p < 0,0001$). Com’era prevedibile, cala notevolmente la percentuale delle scelte che riguardano l’interesse personale, mentre aumentano leggermente quelle relative alla possibilità di trovare un lavoro. I motivi economici rimangono pressoché invariati; il che potrebbe essere interpretato facendo riferimento alle caratteristiche evolutive dei soggetti intervistati, i quali, essendo nell’età adolescenziale, rivelano tratti idealistici di personalità, aspirazioni a *status* sociali più che a vere e proprie posizioni economiche. Se questo è vero allora dietro le scelte relative a Giurisprudenza, Economia e Commercio oppure Ingegneria Civile si nascondono figure mitiche che è intuitivo e assai facile individuare: dal top-manager fino al magistrato modello. Nella stessa Psicologia si possono ravvisare aspetti mitici, mistici e ideali dello stesso genere. Lo psicologo

potrebbe essere considerato come una specie di taumaturgo, una panacea personificata o un carismatico maestro o santone che tutto vede e conosce.

Figure caricaturali come queste, molto frequenti nell'età adolescenziale, mostrano e rivelano con enfasi e vigore mitico quanto di fatto accade entro la realtà dentro e fuori la scuola (Blos, 1962, 1985; Fara & Esposito, 1984; Lutte, 1987). Esse sono altresì un ulteriore indicatore del fatto che la realtà entra di fatto e con forza all'interno della scuola, magari attraverso le scelte universitarie. Su questo tema torneremo a conclusione del lavoro.

Domanda 22: Vivi l'esperienza scolastica come:

- a) Un'esperienza gratificante
- b) Un'esperienza positiva e fondamentale
- c) Un'esperienza a sé, avulsa dalla vita
- d) Qualcosa che non mi piace, e che non si può evitare
- e) Una fonte di angoscia e di ansia
- f) Altro (*specificare*)

Nel grafico della figura 4 sono rappresentati i risultati ottenuti (χ^2 70,6; $p < 0,0001$).

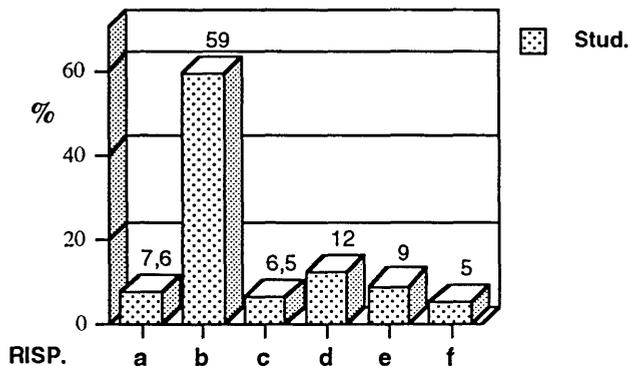


Figura 4

Dal grafico si ricava che l'esperienza scolastica è vissuta molto positivamente e come fondamentale (59,35%) ma scarsamente gratificante (7,57%), in parte avulsa dalla vita (6,50%), abbastanza spiacevole, come esperienza che non si può evitare (12,02%) e in parte fonte di angoscia o altro (9,44%).

Questi dati considerati nel loro insieme chiariscono il senso in cui gli studenti hanno considerato l'item: "un'esperienza positiva e fondamentale".

Probabilmente esso assume un valore pratico e realistico; la scuola è l'unica fonte anche se non gradita che consente o facilita l'inserimento all'interno del reale concreto del mondo adulto secondo una prospettiva di status socioeconomico, in termini occupazionali o di preparazione al mondo del lavoro. Forse soltanto in questi termini o in pochi altri la scuola è positiva e fondamentale. Sicuramente lo è molto poco in termini più prettamente personali, il che conferma l'analisi delle risposte alle precedenti domande.

Domanda 23: In genere nella tua classe:

- a) Decidete insieme cosa fare
- b) L'insegnante decide cosa si deve fare
- c) Puoi fare ciò che vuoi
- d) Altro (*specificare*)

Il grafico della figura 5 mostra il valore percentuale delle diverse risposte possibili (χ^2 83,3; $p < 0,0001$).

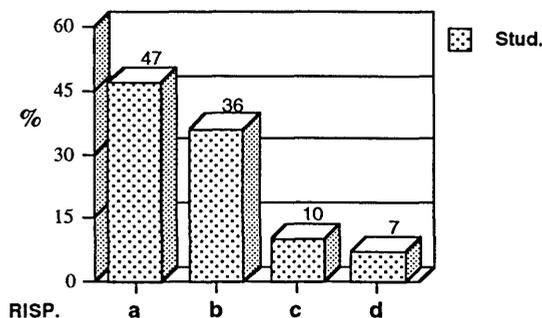


Figura 5

Dall'andamento grafico si può osservare come le decisioni sono prese in proporzione quasi uguale dalla classe degli studenti e dall'insegnante. È chiaro che in questi casi si tratta di decisioni diverse, anche perché nella prima parte della domanda non viene espressamente specificata la tipologia delle cose da fare. Un'interpretazione alternativa o parallela potrebbe essere quella per cui nelle classi delle scuole medie superiori sussista una sorta di spartiacque tra studenti e docenti, non necessariamente una contrapposizione o un conflitto, ma probabilmente una separazione di interessi e competenze con scarsa interazione o dialogo, con poco scambio comunicativo. È come se ciascuno rimanesse nel proprio rango non rigidamente ma con disinteresse reciproco.

La domanda 24 conferma in parte quest'ultima ipotesi.

Domanda 24: Ti sembra di partecipare in modo attivo allo svolgimento delle lezioni?

- a) Sì
- b) A volte
- c) No

I risultati sono descritti nel grafico della figura 6 ($\chi^2 89,71$; $p < 0,0001$).

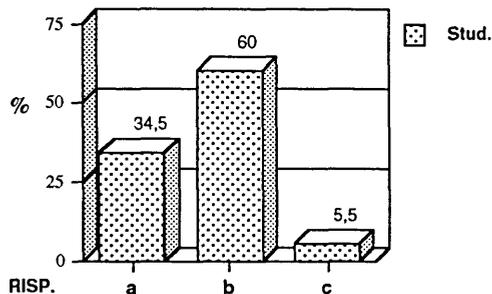


Figura 6

Dal grafico emerge il fatto che la partecipazione attiva allo svolgimento delle lezioni, quindi ai contenuti teorici o ai singoli argomenti trattati, è contenuta anche se non inibita. Naturalmente si sta qui parlando di svolgimento delle lezioni e non di aspetti meramente personologici, relazionali o sociali.

Domanda 25: Ritieni che i tuoi insegnanti sappiano suscitare interesse verso la lezione?

- a) Sì, sempre
- b) Qualche volta
- c) no, mai
- d) Altro (*specificare*)

Gli esiti grafici sono riportati nella figura 7 ($\chi^2 83,15$; $p < 0,0001$).

Attraverso il grafico riusciamo a dare una interpretazione plausibile alla domanda 24, per cui la partecipazione attiva è soprattutto legata al grado di interesse verso la lezione che gli insegnanti sanno suscitare, anche se la più alta percentuale dei "sì" della domanda 24 fa pensare che gli studenti intervengano autonomamente o abbiano comunque voglia di farlo indipendentemente dall'interesse che gli insegnanti sono in grado di evocare.

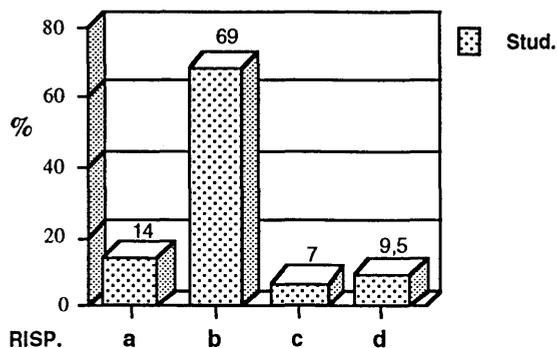


Figura 7

La quasi simmetria tra le risposte percentuali delle domande 24 e 25 è ancora interpretabile secondo l'ipotesi per cui insegnanti e studenti dialoghino solo in parte o solo a volte ma soprattutto senza di fatto comunicare ciò che interessa veramente gli uni e gli altri. Bisogna però ricordare che si sta parlando di lezioni e contenuti dei programmi scolastici e non di fatti personali, intimi o relazionali. Sempre sullo stesso argomento troviamo la domanda successiva.

Domanda 26: Senti l'esigenza di approfondire temi che ti vengono proposti durante la lezione?

- a) Sì, sempre
- b) Qualche volta
- c) No, mai
- d) Altro (*specificare*)

Il grafico della figura 8 illustra le risposte riportate dagli studenti (χ^2 86,97; $p < 0,0001$). Un simile risultato era atteso come conseguenza diretta delle risposte relative alla domanda 25. È plausibile pensare che l'esigenza di approfondire temi proposti sia per la maggior parte conseguenza dell'interesse verso l'argomento che i docenti hanno saputo far nascere.

Da queste ultime domande, dalla 22 in poi, si capisce come, in fatto di materie scolastiche o argomenti dei singoli programmi ministeriali, il livello di interazione tra studenti e soprattutto tra studenti e docenti sia sporadico e non totale o coinvolgente in misura elevata. Certamente non si può parlare di entusiasmo o partecipazione globale, da parte né degli uni né degli altri.

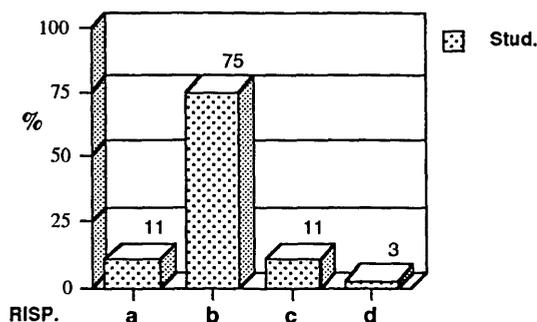


Figura 8

Arriviamo così all'ultima delle domande rivolte agli studenti riguardante l'argomento di questo lavoro.

Domanda 30: Ritieni di essere compreso e aiutato dagli insegnanti nei problemi personali?

- a) Sì, sempre
- b) In parte
- c) No, mai

Il grafico della figura 9 descrive i risultati ottenuti (χ^2 88,39; $p < 0,0001$).

Dalla domanda 12 sappiamo che solo il 5% circa degli studenti ha avuto spesso occasione di contattare i professori per richiedere suggerimenti su problemi personali ed il 24,98% solo qualche volta. Di questa esigua percentuale solo una piccolissima parte di studenti ritiene di essere adeguatamente compresa ed aiutata (10,02%) mentre il 44,12% sente di esserlo solo in parte.

Questo dato rivela con intensità ancora più ampia le osservazioni precedentemente avanzate circa il ruolo dello studente come persona all'interno dell'insegnamento scolastico. Quest'ultimo non serve quindi alla persona, alla sua crescita interiore, alla soluzione dei suoi problemi, all'inserimento adeguato nei meandri della vita. Sembra invece guardare altrove. Attraverso i suoi programmi, la scuola non contempla la persona, non arricchisce o lo fa solo in parte, ma guarda verso questioni di altra natura: pragmatismi tecnici, burocratici, finanziari, informativi, giuridici. Da queste risposte si comprende come il punto di vista degli studenti veda nella scuola una sorta di distributore di informazioni utili per affrontare le difficoltà pratiche della vita e per arricchire il bagaglio tecnico-conoscitivo.

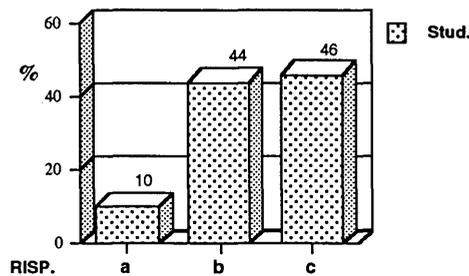


Figura 9

È in una prospettiva alquanto diversa che si colloca il ruolo della ipotetica scuola totale, che sembra mancare e che la classe degli studenti cerca invano. Le esigenze e direzionalità di quei punti di vista, molto ben inseriti nel reale, non trovano nella scuola il loro obiettivo.

È vero che non c'è mai stata scuola, come quella odierna, così attenta e aperta ai problemi pedagogici. Mai nessuna scuola ha calato i suoi programmi nel vivere quotidiano. Probabilmente però questo sforzo non è ancora sufficiente o all'altezza delle richieste che provengono dal reale. Non bisogna dimenticare che la scuola è fondamentale per il costituirsi della realtà dei valori umani e che per fare questo deve ascoltare le voci che provengono dal mondo esterno, voci che però permangono ancora inascoltate. I cambiamenti che si sono avuti nella scuola non sono ancora al passo con lo scorrere veloce dell'esistere di tutti i giorni. Il suo sembra un avanzare a rilento, o appare come se non avesse quella elasticità e dinamicità necessarie per stare al passo. C'è qualcosa che rallenta le sue articolazioni pedagogiche o strutturali. È in questa direzione che occorre guardare per diagnosticare un organismo forse invecchiato o arrugginito che è importante ringiovanire.

Questionario Docenti

Quello finora illustrato è il punto di vista degli studenti circa la cura adoperata dalla scuola o dalla classe docente nei confronti dei problemi personali, relazionali e sociali. Il punto di vista degli insegnanti è altrettanto importante e necessario per comprendere appieno lo stato di salute della scuola, nonché la sua capacità di saper guardare ed ascoltare quanto proviene dal mondo esterno in termini esistenziali.

Domanda 12: Dedica tempo ai rapporti interpersonali con gli studenti?

- a) Sì, sempre
- b) Qualche volta
- c) No, mai

I risultati percentuali sono illustrati graficamente nella figura 10 (χ^2 89,94; $p < 0,0001$).

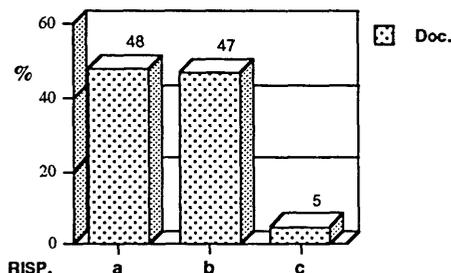


Figura 10

Dalle risposte ottenute sembra che i docenti dedichino particolare interesse alle relazioni interpersonali con gli studenti. La domanda 13 chiarisce i motivi prevalenti per cui viene dedicato del tempo e soprattutto in che senso vanno intesi i rapporti interpersonali con gli studenti.

Domanda 13: Se 'Sì', puoi specificare le ragioni prevalenti?

- a) Conflitti tra studenti
- b) Sottovalutazione del problema droga
- c) Superficialità dei rapporti affettivi e sessuali
- d) Rendimento scolastico
- e) Comportamento a scuola
- f) Altro (*specificare*)

Nella figura 11 sono rappresentati i risultati ottenuti (χ^2 64,17; $p < 0,0001$).

Gli interventi più importanti attuati dai docenti sono prevalentemente disciplinari: rendimento scolastico, comportamento a scuola e conflitti tra studenti. Da queste risposte emerge il fatto che i rapporti interpersonali con gli studenti hanno a che fare con aspetti di ruolo, ruolo che un docente fa proprio all'interno della scuola, e che permane prefissato. Dalle risposte "altro" non emerge un chiaro coinvolgimento interazionale sul versante dei problemi personali e sociali che riguardano gli studenti.

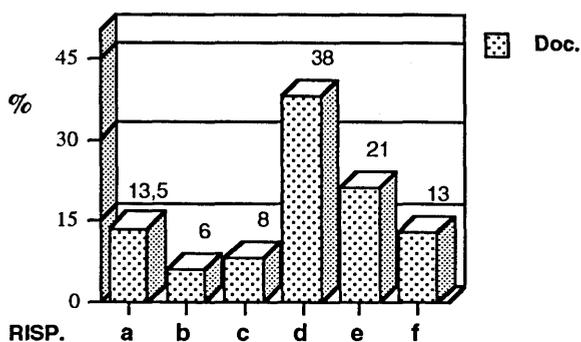


Figura 11

Domanda 32: Come giudica i rapporti di collaborazione con i suoi colleghi di insegnamento?

- a) Soddisfacenti su tutti gli ambiti
- b) Soddisfacenti sul piano personale
- c) Insoddisfacenti
- d) Altro (specificare)

Nel grafico della figura 12 sono mostrati i risultati (χ^2 86,05; $p < 0,0001$).

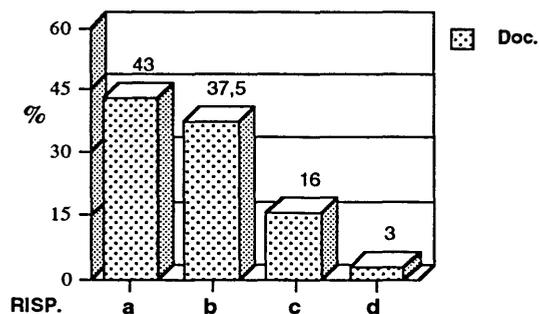


Figura 12

L'ipotesi dell'interazione sulla base del ruolo sembra confermata dagli esiti statistici ottenuti. I rapporti sembrano soddisfacenti in generale su tutti gli ambiti e in particolare sul piano personale. L'alta percentuale di insoddi-

sfazioni (16,36%) mette però in evidenza il fatto più importante all'interno della struttura scolastica già precedentemente osservato nel caso degli studenti. Emerge ancora una volta la scarsa considerazione rivolta dalla scuola ai rapporti interpersonali in genere, anche se questa volta in ballo ci sono gli insegnanti. Da questo risulta che entro la struttura scolastica sono carenti le figure professionali attente ai problemi personali e interazionali che coinvolgono le varie classi di persone (per es. studenti, docenti), figure, che potrebbero essere ben rappresentate da psicologi o psicopedagogisti, capaci di guardare con attenzione dentro la scuola all'interno dei suoi problemi contingenti ma anche capaci di osservare dall'alto scuola e realtà nei loro reciproci conflitti, incomprensioni, questioni di ogni genere spesso incarnati e sussunti entro i contingenti e apparentemente banali problemi personali intrascolastici. Figure del genere compaiono già all'interno del caseggiato scolastico, ma con un ruolo troppo particolaristico o assistenziale e soprattutto in misura ancora troppo limitata. Il senso che queste figure potrebbero assumere è quello di un'entità metascolastica, da cui risulterebbe l'idea di una scuola che guarda se stessa per migliorarsi.

“Essere” nella scuola

Dai risultati ottenuti si evince che l'“essere” all'interno della scuola non ha effettivamente il significato esistenziale che poteva avere nell'Accademia platonica. I significati attuali dell'*essere a scuola* sono ben lontani da quelli estremamente coinvolgenti e integrati a livello culturale e umano di quel modello educativo deciso intorno al IV secolo a.C. Il grado di coinvolgimento sociale entro la scuola è tale per cui il sentimento di appartenenza è minimo. Non ha più un gran valore sociale essere studente, ma è, in generale, una consuetudine. Si va a scuola “perché si deve farlo”, perché va elevandosi il limite della scuola dell'obbligo, “perché ormai è necessario avere almeno un diploma”, “per fare qualcosa”, “per evitare di stare a spasso”, “per avere più opportunità di trovare un lavoro”. Queste potrebbero essere alcune testimonianze rappresentative dei più comuni modi di essere a scuola. Come si può osservare la motivazione è scarsa, sicché il senso della scuola tende ad annullarsi. La scuola è tale solo in quanto edificio o al limite come luogo fisico in cui si acquisisce un titolo utile per fare qualcosa, per trovare un lavoro che altrimenti sarebbe più difficile trovare, o come luogo deputato all'acquisizione di conoscenze che servono a svolgere una certa mansione. Le dinamiche economiche contemporanee non possono non influenzare il significato della scuola e di conseguenza il senso dell'essere a scuola (Alberoni, 1970; Ardigò, 1966; Bassi & Pilati, 1978; Corradini, 1986).

In questa prospettiva la scuola non fa altro che trasmettere iperspecialistiche conoscenze tecniche. Non si studiano attualmente "cose" al di fuori dei programmi alquanto ridotti culturalmente e mirati, non si va alla ricerca di legami con la realtà se non attraverso la tecnicità della odierna società tecnocratica. È come se la scuola rallentasse il suo passo dinanzi all'avanzare delle primarie esigenze della realtà socio-lavorativa, della privata ricerca all'interno delle aziende più fedeli alle leggi del marketing e del management. Mai come ora l'economia ha dettato legge. È da questa che si ergono i valori edonistici ben lontani da quello stare insieme di cui si sente ormai forte l'esigenza, come testimoniano gli esiti delle domande del questionario. La scuola non è più in collegamento con le idee nuove di ricerca e senso della ricerca. Funge quasi solo ed esclusivamente da sistema di travaso di conoscenze parcellizzate e scardinate dai filoni vitali e preziosi che forniscono alimento alle menti, all'interesse, al coinvolgimento (Corradini, 1986; Massa, 1977; Scotti, 1983).

I fattori messi in luce nel questionario, riguardanti le relazioni scolastiche e sociali, fungono da rivelatori di un modo di vivere la scuola, da catalizzatori del significato esistenziale che la scuola assume. Quindi, in breve, le relazioni sociali rappresentano la cartina da tornasole del grado di coinvolgimento scolastico e quindi del livello di apprendimento, fornendo così un modello di educazione e infine di scuola. È dunque a partire da queste relazioni che dobbiamo porci le domande relative alla scuola nel suo insieme, alla scuola come luogo di formazione, di crescita, sviluppo della cultura e dell'esistenza del singolo individuo che matura esperienze che trascendono quelle della quotidianità. La scuola non è dunque più il luogo della formazione delle menti; le menti non si danno una forma, ma si riempiono di nozioni e tecnicismi. La formazione vera e propria avviene altrove, laddove vengono condotti i primi passi all'interno del mondo del lavoro, nelle fabbriche e nelle aziende o, ancora peggio, guardando la TV.

Il tecnicismo è scisso da quel mondo di valori socioculturali e psicologici che rappresentano il terreno più fertile per la crescita di una partecipazione del discente sempre più appassionata e olistica. In definitiva, mentre in altre epoche l'*essere* si nutriva efficacemente all'interno della scuola, alimentandosi di nuovi significati, assumendo e ricercando nuove forme in una continua espansione e in una continua ricerca critica e adulta, attualmente l'*essere* non entra a scuola quasi per niente. I luoghi di acquisizione di forme sono altrove. Acquisire nozioni non è infatti il modo migliore per accrescere l'*essere* (Binswanger, 1951; Heidegger, 1982; Husserl, 1970). Ciò è naturalmente in stretto legame con le attuali tendenze all'individualismo quasi solipsistico e in talvolta misantropo conseguente all'illusione edonistica. L'accrescimento dell'*essere* è innanzitutto legato allo stare insieme, che può

essere disciplinato e fertilizzato dai valori esistenziali che la scuola può offrire in una delle molte versioni proponibili di “scuola totale”.

La “scuola totale”

La “scuola totale” così come l’abbiamo intesa può essere un modo di agire efficacemente contro la parcellizzazione e la riduzione dei valori umani a *null’altro che* pura e semplice acquisizione di tecniche (Köhler, 1938). Schematicamente, si tratta in questo senso di rispondere ai valori sociali ed esistenziali, che contribuiscono in misura predominante a fare la realtà in cui viviamo, e non solo alle esigenze di mercato e di ricerca frenetica e parossistica di nuove tecnologie. È il mercato al servizio dell’uomo e non viceversa. Si intende passare dunque dal tecnologismo individualistico e di mercato alle tecnologie umanistiche, il cui punto focale di riferimento è costituito dai valori umani, dalle grandi questioni esistenziali dello stare insieme.

Si tratta, in altre parole, di sviluppare tecnologie per un mercato, al centro del quale troviamo l’uomo, con i suoi bisogni e con le sue aspirazioni e potenzialità. Per fare questo, ripetiamo, è fondamentale un nuovo modo di essere a scuola, un nuovo modello di scuola. La “scuola totale”, che si va delineando, sussume qualità umane, individuali e di gruppo, di notevole valore costruttivo. In questo senso essa sottintende la partecipazione attiva, critica e propositiva di tutto il proprio patrimonio umano, uno “stare insieme” a scuola che non sia fine a se stesso ma che coinvolga in misura fondamentale totale l’essere nel suo partecipare, nel suo costituirsi in maniera flessibile e creativa. Si tratta di una scuola che include al proprio interno nuove idee, che sa guardare con occhi sempre nuovi verso la realtà esterna nella molteplicità delle sue fattezze, che sa stimolare nuovi modi di essere e di vedere, nel senso più fenomenologico del termine (Pinna, 1990, 1993), che sa, ancora di più, interpretare le esigenze che nascono fuori e dentro di sé e farsene portavoce (Lewin, 1965). Questa idea di scuola inizia quindi dal singolo individuo entro cui si nasconde l’universo delle problematiche esistenziali di fondo. È il singolo che, in quanto monade, deve avere nella scuola più voce in capitolo, deve poter comunicare il proprio essere, deve poter confrontare dialogicamente i propri stati dell’essere per ricevere retroattivamente nuovi impulsi (Berne, 1961, 1964, 1977, Steiner, 1966).

Eroi e antieroi nella società e nella scuola

Attualmente il modello più importante e diffuso di modello umano, vigente nella nostra società, è quello individualistico-arrivistico, per cui è

chiaro che il mondo dialogico e comunicativo della realtà diviene sistema di a-comunicazione, distacco o conflitto controproducente o addirittura coartante, cosicché stereotipi super-umani si fanno strada incarnandosi, per esempio, nella figura del manager o del top manager, una sorta di titano o semidio asservito al dio-mercato e al dio-azienda, che ostenta una gamma di segni di status che fanno di lui il nuovo eroe: l'uomo di successo, gelido, insensibile; "forte", disincantato, ricco e bello essere metà uomo-metà denaro.

È chiaro che a questo livello di idealizzazione la comunicazione si assottiglia fino ad annichilirsi, assumendo così ipocrite forme stereotipate, tutte fondate sul valore dell'immagine, oppure si sovverte trasformandosi in vera e propria comunicazione a-comunicante.

Non c'è allora da stupirsi se accanto a questo peso mitico-trascendente si venga automaticamente formando un efficace contrappeso eroico o antierico. A dimostrazione di questo abbiamo il fatto che attualmente, accanto alle scienze economiche, finanziarie e giuridiche, si assiste ad una esplosione delle scienze umane, tra le più richieste, nonostante tutto (si veda la tabella 1). Accanto all'eroe-manager si sta facendo strada un antieroe molto meno appariscente e di successo, spoglio di tutti i simboli di opulenza, molto attento ai bisogni umani, capace di dialogo, caldo, sensibile, fragile, umile.

Naturalmente gli eroi e gli antieroi non sono gli unici a partecipare alla realtà ma sono quasi ed esclusivamente gli unici a partecipare attivamente alla scuola, gli unici che fanno scuola, che fanno la scuola. La maggioranza della popolazione studentesca funge in genere da spettatrice o si fa trascinare dentro le mura scolastiche dalla ambizione minima del titolo di studio.

La diatriba eroe-antieroe è probabilmente la più importante forza motrice della realtà umana e della scuola contemporanea. Ed è proprio a partire da questa energia mentale che può istituirsi il processo di edificazione di scuola totale, la quale a partire da queste forze contrapposte deve generare una dinamica relazionale capace di produrre nuovi modelli personologici.

L'antinomia eroe-antieroe ricorda molto da vicino quella che vigeva ai tempi di Platone. I giovani aristocratici dell'epoca frequentavano le scuole sofistiche per apprendere l'arte oratoria e dedicarsi col suo ausilio alla carriera politica, la quale nel regime ormai consolidato da Pericle richiedeva notevoli capacità di parlare nelle assemblee popolari. I sofisti erano maestri di *areté* politica e di cultura. Si trattava di professori itineranti che vagando da un posto all'altro insegnavano, dietro pagamento, a parlare e discutere. Si presentavano come maestri di virtù, intesa come capacità di ottenere successo nella vita pratica e politica. L'insegnamento fondamentale era costituito dalla retorica intesa come arte della parola, del linguaggio e del convincimento. È più che certo che la sofistica era espressione di una società rampante, borghese e mercantile (Campbell, 1967; Terzaghi, 1910).

Ai sofisti si contrapponeva con veemenza dialettica la poderosa figura di Socrate, la cui scoperta filosofica consisteva nell'*homo mensura*, intesa come sforzo incessante verso ciò che è bene e giusto; il criterio di verità è da ricercare nella propria ragione. La ragione non è più come intendevano i sofisti, conoscenza astratta, intellettualismo, sapere enciclopedico, bensì ricerca e indagine, sforzo interiore, tensione, vita. È su questo che si basa il metodo maieutico inteso come incessante interrogare a partire dal dubbio esistenziale radicale: *scio me nihil scire*. Con Socrate nasceva una nuova dimensione etica e spirituale fondata sulla coscienza individuale (Isnardi Parente, 1989; Platone, *Opere*).

Questa tra Socrate e i Sofisti, è dunque un'antinomia molto simile, per molti versi, a quella contemporanea. Se già esisteva fin dagli albori della civiltà forse ci sarà sempre, giacché incarna i valori ideali di umanesimo *versus* quelli pragmatici e contingenti di meccanicismo, due modi diversi e inconciliabili di porsi dinanzi al reale. Questa antinomia, animata da una dinamica dialettica, si riflette anche all'interno della scuola, dove eroi e antieroi emergono di continuo e ogni volta che nasce un eroe immediatamente dopo nasce un antieroe. Spesso l'eroe di un tempo diventa l'antieroe di un altro e viceversa. Nei tempi più vicini a noi l'antinomia, per motivi psicologici, storici e sociali, che qui non sono stati analizzati, è stata impersonificata da quello che abbiamo chiamato eroe-manager da un lato e un antieroe non ancora ben identificato dall'altro.

Nell'eroe-manager dei nostri tempi possiamo scorgere il fascino sottile di un essere spietato e senza emozioni che vince contro ogni debolezza; in questo ha molto in comune con i supereroi americani che riprendono il *self-made man*. Non c'è in esso nulla di romantico se non un forte ideale di potere. Anche la scuola può incarnare la veste di eroe. Certe scuole si fanno portatrici di certi ideali popolati di superuomini, per cui non rimane certamente spazio per i valori più umani, quelli di tutti i giorni. Lo iato fenomenologico è immenso per cui contrapporre un anti-eroe straccione, dubbioso e quotidiano diventa quasi un fatto naturale. È vero infatti che anche a livello culturale ogni azione genera una reazione di pari intensità e di segno contrario, per cui non c'è da stupirsi se accanto a impulsive e orgiastiche adorazioni troviamo acute e profonde riflessioni, se accanto a eroi di tutte le sorti spuntano antieroi imbarazzati e forse un po' imbranati ma comunque veri, se accanto a una scuola tecnicista e individualista ne troviamo una umanista e collettiva ma soprattutto comunicativa. Non c'è da meravigliarsi nel sentire tra gli studenti nascere la voglia di comunicare, di scambiarsi stati dell'essere, di scoprire vecchi valori, di contattare i bisogni reciproci, di dubitare, proporre, reinventare, partecipare di più, essere nella scuola in un modo più totale (Acone, Clarizia

& Sedan, 1983; Ardigò, 1966; Bassi & Pilati, 1978; Di Blasio, Pagnin, Pedrabissi & Venini, 1983).

Forse tutto questo non è evidente al massimo grado, forse è ancora sotto soglia ma c'è ed è compito della scuola stessa rigenerarsi ascoltando quelle flebili voci coperte dalle urla più altisonanti e travolgenti.

Questo modo caricaturale di descrivere forze di natura psicologica o sociologica è attinente con la *Weltanschauung* tipica dell'età adolescenziale (Ardigò, 1966), di cui ci siamo interessati. Eroi e antieroi personificano forze sociali, che certi adolescenti combattono e a cui certi altri aspirano. La rappresentazione sotto forma caricaturale è legata al fatto che i processi di identificazione o idealizzazione sono i più tipici e importanti dell'adolescenza (Blos, 1962, 1985; Coleman, 1983). È evidente che anche se la forma è caricaturale non significa che sia illusoria o delirante. Quegli eroi e quegli antieroi ci sono effettivamente. Personaggi adolescenziali di questa sorta provengono non solo dalla scuola ma in primo luogo da quella che oggi è diventata la prima scuola di vita: la televisione. È qui innanzitutto che nascono gli eroi, poi adottati dalla scuola, eroi che hanno all'inizio la forma di un'immagine televisiva (Massa, 1977; Scurati, 1988). In questo senso la scuola è sicuramente subalterna e forse destinata a soccombere dinanzi alla TV, a meno che non muti completamente la sua forma e il suo grado di incidenza e, dato che la comunicazione bidirezionale nel senso dialogico del termine è estranea al bombardamento televisivo, allora è logico e attuabile, costituire o progettare una scuola totale a partire dalla comunicazione, dai valori più genuini e ancestrali che trascendono le facili illusioni edonistiche e di breve durata che spuntano continuamente nella quotidiana scuola di vita televisiva. È questa una maniera per contrapporsi, un modo alternativo affinché la scuola possa far sentire la propria voce nel marasma di urla che introiettano le mode effimere nelle menti adolescenziali e assopite dello spettatore. È quindi la comunicazione il primo punto di partenza della scuola e non il monologo scomunicante e irto di s-valori che contrappongono eroi artificiali all'essere in trance dello spettatore, facendo leva su un'ingiunzione genitoriale che proclama e ammonisce nella forma seguente: "se non sarai eroe sarai una nullità" (Berne, 1961, 1964, 1977, Steiner, 1966, 1974). È qui che troviamo la forza scomunicante che spinge giovani menti a invaghirsi irrazionalmente dei più esagerati miti e dei più stravaganti eroi (Blos, 1962, 1985; De Bartolomeis, 1955; Fara & Esposito, 1984; Lutte, 1987).

Quello che è interessante osservare è che spesso la scuola non è a conoscenza di tali processi di idealizzazione e identificazione e procede quasi non curante trasmettendo programmi scolastici ciechi a quanto sta avvenendo e sordi al bisogno di comunicare nuovi valori che provengono dai suoi studenti adolescenti. Questa disattenzione sul versante psicologico e

sociologico si riflette, come abbiamo visto, nella non considerazione di problemi personali che affliggono discenti e docenti, problemi legati in gran parte a quegli stessi fattori socio-psicologici. In altre parole è all'interno dell'antinomia considerata che spesso si innestano i problemi personali del singolo, problemi che come abbiamo visto la scuola non dà la possibilità di esprimere e conoscere. I problemi personali che riguardano l'esistenza individuale non rientrano nella discussione scolastica. Questi i presupposti della scuola attuale. È vero però che le cose non sono così rigide, che l'individuo sta trovando man mano sempre più spazio, ma questo non è ancora abbastanza. La scuola odierna è in questo senso ancora troppo indietro.

Conclusioni

Oggetto del questionario in discussione sono i ragazzi delle scuole medie secondarie, che, data l'età adolescenziale, sono sia i più sensibili alla creazione e fruizione di miti, sia i più esposti ad incorrere nei pericoli psico-sociali sottintesi alla diffusione pubblicitaria e massificata tipica, ad esempio, dei mezzi televisivi. Dinanzi a tutto questo la scuola rimane quasi impassibile o disattenta proponendo sempre nella stessa maniera programmi scardinati dal reale, scardinati non perché lo siano realmente ma perché presentati, insegnati come tali. Il riferimento all'*hic et nunc* è forse per la scuola un dovere, non tanto per ragioni teoretiche, trascendenti o ideali, quanto piuttosto per le più concrete ragioni contingenti e soprattutto per la grande influenza incontrollata e selvaggia che hanno sulle giovani menti altri mezzi di informazione al di fuori della scuola. È vero che attualmente sta sempre più prendendo piede l'idea della scuola in TV, ma se consideriamo le esigenze di scambio dialogico e di comunicazione, questa non basta, per cui ancora una volta la scuola totale può essere il luogo privilegiato per il libero, critico, dubbioso, appassionato, costruttivo confronto.

Per concludere, essendo l'adolescenza la stagione dei grandi ideali ed essendo proprio l'adolescenza l'anello debole della catena, sarà l'adolescenza il banco di prova più convincente per il costituirsi e per l'affermarsi di nuovi ideali educativi, di nuovi modelli utili per la società *in toto*. La scuola media secondaria può dunque diventare il laboratorio sperimentale per la cosiddetta scuola totale, improntata sulla comunicazione, sullo scambio esistenziale, sui valori umani e non superumani, sulle relazioni sociali, su eroi e antieroi che somigliano sempre di più all'uomo della strada e che possiedono tutti i bisogni più terreni (cfr. Vertecchi, 1983). Si tratta in definitiva di un modello di scuola che esce nel reale quotidiano o che fa entrare la realtà più contingente e concreta all'interno dei muri scolastici.

Bibliografia

- Acone G. (1986). *L'ultima frontiera dell'educazione*, Brescia, La Scuola.
- Acone G., Clarizia L. & Sedan G. (1983). *Analisi pedagogica della condizione giovanile*, Napoli, Morano.
- Agazzi A. (1965). *Il discorso pedagogico*, Milano Vita e pensiero.
- Alberoni F. (1970). *Classi e generazioni*, Bologna, IL Mulino.
- Ardigò A. (1966). *La condizione giovanile nella società industriale*, in AA.VV., *Questioni di sociologia*, Vol. II, Brescia, La Scuola.
- Bassi P. & Pilati A., (1978). *I giovani e la crisi degli anni settanta*, Roma, Ed. Riuniti.
- Berger P. & Luckmann T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Berne E. (1961) *Transactional Analysis in psychotherapy*, Grove Press, N. Y. (tr. it., *Analisi transazionale e psicoterapia. Un sistema di psichiatria sociale e individuale*, Astrolabio, Roma 1971).
- Berne E. (1964) *Games people play*, Grove Press, New York (*A che gioco giochiamo*, tr. it., Bompiani, Milano 1984).
- Berne E. (1977) *Intuition and Ego states*, TA Press, San Francisco.
- Binswanger L. (1951). *Daseinsanalytik und Psychiatrie*. Nervenarzt.
- Blos P. (1962). *On adolescence*, London, Collier-MacMillan (tr. it. *L'adolescenza. Una interpretazione psicoanalitica*, Milano, Angeli, 1971).
- Blos P. (1985). *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo* (tr. it. Roma, Armando, 1988).
- Buzzi C. (1978). *Gli atteggiamenti degli adolescenti nei confronti del lavoro*, Torino, Fondazione Agnelli.
- Campbell L. (1967). *The Sophistes and the Politicus of Plato*, Oxford, Clarendon Press.
- Coleman J. C. (1983). *La natura dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Corradini L. (1986). *La scuola e i giovani verso il duemila*, Teramo, Giunti e Lisciani.
- Damiano E. (1984). *Società e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*, Milano, Vita e Pensiero.
- De Bartolomeis F. (1955). *La psicologia dell'adolescente e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Di Blasio P., Pagnin A., Pedrabissi L. & Venini L. (1983). *Il giudizio morale nell'adolescenza: categorie cognitive e valori*, Milano, Angeli.
- Fara G. & Esposito C. (1984). *Fantasia e ragione nell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Heidegger M. (1982). *Essere e tempo*. (trad. it. Milano, Longanesi).
- Husserl E. (1970). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. (trad. it. Torino, Einaudi).
- Isnardi Parente M. (1979). *Studi sull'Accademia platonica antica*, Firenze, Olschki.
- Isnardi Parente M. (1989). *L'eredità di Platone nell'Accademia antica*, Milano, Guerini.

- Koffka K. (1935). *Principles of Gestal Psychology*. Harcourt, Brace & World, N.Y.
- Köhler, W. (1938). *The place of value in a world of facts*. N.Y.
- Lewin, K. (1965). *Teoria dinamica della personalità*. Firenze, Giunti-Barbera.
- Lutte G. (1987). *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna, Il Mulino.
- Manacorda G. (1913). *Storia della scuola in Italia*, Firenze.
- Massa R. (1977). *L'educazione extrascolastica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Peretti M. (1984). *Valori perenni e pedagogia*, Brescia, La Scuola.
- Pinna B. (1990). *Il dubbio sull'apparire*. UPSEL, Padova.
- Pinna B. (1993). *La creatività del vedere: verso una Psicologia Integrale*, UPSEL, Padova.
- Platone (1966). *Opere, 2 voll.*, Bari, Laterza.
- Scotti M. (1983). *Inchiesta sull'avvenire dei giovani*, Milano, IULM.
- Scurati C. (1988). *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, Brescia, La Scuola.
- Steiner C. (1966) Script and counterscript, *Transactional Analysis Bulletin*, 5, 18, pp. 133-35.
- Steiner C. (1974) *Scripts people live: Transactional Analysis of life-script*, Grove Press, New York.
- Terzaghi N. (1910). *L'educazione in Grecia*, Palermo.
- Vertecchi B. (a cura di) (1983). *Una scuola per l'adolescenza. Riforma, sperimentazioni, prospettive della scuola secondaria superiore*, Firenze, La Nuova Italia.
- Watzlawick P., Helmick Beavin J. & Jackson Don D (1967). *Pragmatics of Human Communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. W.W. Norton, New York.

SITUAZIONE GIOVANILE E RISPOSTA SCOLASTICA PROBLEMATICHE FORMATIVE NELLA SOCIETÀ COMPLESSA

Giusy Manca

Nel mondo contemporaneo trovare delle risposte, se non esaustive almeno soddisfacenti, alle richieste formative è davvero problematico. La complessità è ormai divenuta un paradigma ineludibile nella lettura dei fenomeni sociali come pure del sapere attuale. Ciò si traduce inevitabilmente in complessità educativa nel momento in cui -proprio tramite l'educazione- si cerca di chiarire i fenomeni della realtà con un atteggiamento profondamente non dogmatico, che evidenzia le difficoltà, contro ogni certezza assoluta e definitiva. Peraltro, l'educazione non è mai stata "una questione semplice" in alcun periodo storico, in quanto le variabili che la determinano sono sempre state molteplici. E' chiaro però che, in un ambito sociale già di per sé conflittuale e contraddittorio, i problemi educativi e formativi si complicano e nel contempo si acuiscono: "La difficoltà consiste nello stabilire un rapporto dialettico e aperto tra le contingenze storiche e l'esigenza di realizzare un'esistenza qualitativamente rilevante" (Fornaca, 1992, 61).

Del resto, è proprio l'incertezza, la mancanza di garanzia sugli esiti, la complessità delle situazioni che costituiscono il principio fondante dell'educazione e che la rendono necessaria alla crescita dell'individuo, educazione che come tale si connota quale esperienza sempre aperta al possibile, determinata da un notevole apporto valoriale, non regolabile da norme definitive ed esplicative.

In questo contesto storico di poche certezze (politiche, economiche, sociali, morali) in cui gli esiti dello sviluppo sono imprevedibili, in cui si fa fatica a concordare termini quali "progresso" (che ha ritmi velocissimi ma è sempre di carattere settoriale e mira al profitto e alla produttività) a termini quali "sviluppo" (più globalmente inteso, riferito alla qualità della vita, che ha invece ritmi e tempi di realizzazione molto più lunghi), offrire occasioni formative alle giovani generazioni è notevolmente complicato al punto da mettere in crisi le istituzioni intenzionalmente preposte a tale scopo (famiglia e scuola in primo luogo). Far collimare le esigenze educative e le richieste della società appare il compito più arduo in quanto "La nostra società, in

modo drammaticamente contraddittorio, da una parte offre al giovane attenzioni, cure e gratificazioni superiori ai bisogni reali; dall'altra gli propone modelli di sviluppo disumanizzanti, ambienti axiologici ed educativi depauperati, prospettive di futuro distruttive" (Roveda, 1983, 20).

Così ai giovani (e non solo a loro) capita sempre più spesso di sentirsi inadeguati di fronte a richieste sociali peraltro spesso contraddittorie ed ambigue di per sé per cui, sempre più frequentemente, la conflittualità del quotidiano evidenzia sintomi di disagio quando non anche di devianza. La formazione assume attualmente il carattere di "esplorazione del nuovo" nel tentativo di anticipare e comprendere le prossime evenienze, per capire il proprio contesto, prima ancora di valutarlo: "La gente ha bisogno di essere aiutata ad affrontare un mondo di crescente complessità e instabilità. Le conoscenze di un tempo non servono più. Spesso sono d'impaccio, anche perché impediscono di vedere che i problemi di oggi sono diversi da quelli di una volta. Nonostante la fatica che comporta il rimettersi in questione, le persone vogliono capire il futuro che le aspetta e hanno bisogno di apprendere. Chiedono formazione." (Mantovani, 1994, 4).

La richiesta è pressante ma non sempre chiara: i giovani riflettono nella loro condizione il carattere molto differenziato della società di cui sono figli; spesso indecisi e dibattuti da una molteplicità di valori di riferimento articolati, vivono contemporaneamente appartenenze a più condizioni di vita senza che alcuna risulti prevalente, né tantomeno rappresenti una scelta esistenziale. In tale condizione diventa difficile per loro maturare scelte fondanti, ravvisare mete personali o sociali, così che si registra sempre più la tendenza a procrastinare il più possibile le opzioni decisive, sia quelle relative alla vita privata (matrimonio, procreazione), sia quelle pubbliche e professionali (scelta del ruolo sociale, del tipo di lavoro, impegno politico, ecc.). Se questa condizione mette i giovani in sintonia con le caratteristiche di reversibilità, di cambiamento e di mutevolezza del mondo contemporaneo, è purtroppo anche vero che esiste il reale pericolo di disperdersi tra le molte proposte, di non riuscire a scegliere esponendosi al rischio della perdita di tempo e del continuo rimando delle decisioni importanti. E ciò determina, inoltre, una grave frattura generazionale che inevitabilmente crea forti incomprensioni tra genitori e figli. I primi erano orientati verso scelte "baricentriche", cioè fondanti e unilaterali, determinate da precisi valori di riferimento, mentre i secondi sono orientati verso scelte "policentriche" cioè a più opzioni, anche perché molti di tali valori sono oggi in crisi (Garella, 1991).

E del resto come non compiere scelte policentriche, quando la caratteristica che più paga sul mercato è proprio la duttilità, in un mondo che non solo cambia rapidamente le condizioni produttive ma anche gli stessi prodotti? Solo chi ha una formazione duttile può partecipare alla riconversione

produttiva, chi invece è altamente specializzato è più a rischio di licenziamento (la specializzazione è auspicabile solo se si è inseriti in modo stabile in un ciclo produttivo). E questo vale non solo per l'Italia ma per tutto il continente europeo, che non vive una crisi passeggera ma un vero e proprio rivolgimento economico ma anche politico e culturale. Di questa realtà la formazione deve prenderne atto per rispondere in modo funzionale ad un tempo in cui è crollato il mito del posto fisso e in cui è considerato necessario cambiare lavoro diverse volte nella vita.

Pertanto rapportarsi ai giovani in termini educativi non è facile, anche per l'oggettiva difficoltà di molti educatori di riconoscere loro tale diversità culturale e di vita, nonché per l'esigenza sempre più pressante di compiere esperienze significative in un contesto storico-sociale che tende marcatamente all'apparente, al temporaneo, che taglia molti spazi alla riflessione e all'impegno, che limita le tensioni esplorative tipiche dell'età giovanile.

Si evidenziano delle "tendenze di condotta" nell'agire dei giovani come, ad esempio, la valorizzazione massima del loro vissuto personale, della quotidianità: si rifugiano sempre più nel privato, anche nel tentativo di controllare il proprio percorso di vita in modo non disorientante (i sociologi individuano tali tendenze con denominazioni tipo "me culture" o "orientation by self"). Questa attenzione particolare al privato va a discapito dell'impegno nel pubblico: il che si manifesta, ad esempio, nel crescente disinteresse per la militanza politica o per le scelte religiose e in genere per tutte le scelte a lungo termine. L'unica controtendenza è rappresentata dalle molteplici iniziative del volontariato e dell'associazionismo (Ribolzi, 1984).

Interessante, dal punto di vista più latamente pedagogico, è anche il rapporto che il giovane ha con le istituzioni in genere e con la scuola in particolare. Come si diceva prima, l'esperienza politica non è più vissuta in modo così totalizzante e se questo può essere negativo in uno stato democratico che si fonda sulla comune responsabilità, sull'impegno, sulla condivisione, per un altro verso ciò si rivela positivo. Da tempo infatti, i giovani hanno per lo più abbandonato l'atteggiamento di scontro frontale con le istituzioni, anche se l'apertura di credito ad esse concessa è limitata alla loro capacità di risposta alle esigenze reali e contingenti: sotto qualunque cielo ideologico i problemi dominanti sono sempre di carattere estremamente pragmatico (Maliza, 1993).

Questo atteggiamento è in perfetta sintonia con il predetto atteggiamento orientato al sé, con la concezione di vita propria della contemporaneità sempre più tendente all'individualismo. L'autorealizzazione diviene il valore-guida su cui puntare tutto e anche le finalità comuni sono perseguite solo se e quando collimano con gli obiettivi individuali.

Secondo questa prospettiva, ci si domanda come venga vissuta la scuola, istituzione intenzionalmente preposta alla formazione dell'individuo, la quale, pur non essendo l'unica agenzia educativa presente oltre la famiglia, resta sempre un'esperienza fondamentale nel percorso formativo, sia per gli aspetti cognitivi, sia in riferimento alla socializzazione. Se è vero che la scuola da sola non può risolvere tutti i problemi educativi (problemi che hanno peraltro origine e natura fuori di essa), è pur vero che per evitare di ritrovarsi avulsa dalla realtà e dalle contingenze, essa deve adeguarsi ai paradigmi di complessità, propri del sociale in cui opera, ripensandosi oltre la cultura dell'istruzione al fine di un reale rilancio della dimensione educativa. E se è giusto considerare che la scuola non può offrire tutte le risposte formative diventando la panacea di tutti i mali, è anche necessario che non diventi a sua volta un problema, che va da aggiungersi agli altri e che peggiora condizioni già precarie, certificando esiti negativi che vanno a sommarsi ad altri svantaggi. In molti casi il rapporto tra la scuola e i suoi utenti può risultare davvero problematico, al punto che lo scadere dei termini dell'obbligo scolastico o il raggiungimento di un titolo di studio, seppur di basso livello, viene vissuto come la liberazione dall'angoscia anziché la fine di opportunità educative.

La scuola diviene un'esperienza positiva e fondamentale se riesce a recuperare le implicazioni di senso dell'educazione ed il suo apporto valoriale, trovando il coraggio di riflettere sui perché e sui fini dell'educazione stessa, in contrapposizione al diffuso quanto eccessivo pragmatismo odierno che ha "ridotto" i problemi educativi al didatticismo e allo strumentalismo. E' da rilevare, infatti, che se è necessario che la scuola si adegui al sociale, è altrettanto necessario che segni delle controtendenze circa gli aspetti negativi e involutivi del sociale e del contingente, che inviti alla riflessione e guidi alla scelta consapevole. Una scuola che eviti le cadute ideologiche e gli estremismi di qualunque genere, in grado di opporsi alle intolleranze esasperate che segnano in modo così negativo la nostra epoca.

Non si tratta di discorsi vuoti e di utopie. Non si tratta di promuovere una "neutralità vuota" -così come la chiama Pazzaglia (1991)- una sorta di 'terra di nessuno' dove chiunque può affermare qualsiasi ideologia: si tratta piuttosto di promuovere il confronto e lo scambio tra idee, di accettare chi è diverso da sé, di aprirsi a ottiche differenziate senza per questo rinunciare alle proprie personali idee, nella tutela massima di ogni persona.

Se la scuola riesce in questo arduo compito recupera la sua centralità nella vita dei giovani, non solo per il suo aspetto strumentale (considerata cioè solo come mezzo per il reperimento di un lavoro o di una posizione sociale di prestigio), ma anche -e soprattutto- per le opportunità educative che offre in termini di scambio e di circolazione delle idee, di criticità del

pensiero, per la valorizzazione delle forme di vita associative, per la significatività delle esperienze offerte contro il convenzionalismo e la superficialità. Per far fronte a questi onerosi impegni la scuola deve promuovere attività rivolte alla formazione sociale degli studenti, attività che le consentano di essere in grado di rispondere alle reali trasformazioni del mondo contemporaneo, ovvero “Una prassi educativa in grado di responsabilizzare tutti i soggetti sociali per coinvolgerli in un progetto di rinnovamento esistenziale, sociale, comunitario” (Fornaca, 1992, 70).

Per queste ragioni a scuola si sono introdotte nuove discipline (educazione alla pace, alla salute, sessuale, ecologica, di prevenzione e informazione sulla tossicodipendenza e l’AIDS, attività tese al recupero della propria identità culturale come l’educazione alla lingua sarda), per orientare la formazione del giovane d’oggi e per rispondere in modo funzionale e soddisfacente ai problemi di cui il ragazzo farà esperienza, al fine di metterlo nelle condizioni di fronteggiare e contrastare eventuali condizionamenti negativi. Quando la scuola opera secondo queste modalità, anziché subire passivamente le influenze esterne, ovviamente non sempre positive, si trasforma in un vero e proprio “contesto motivante”, propulsivo di idee, che consente al giovane un inserimento nella società non traumatico e frustrante. Tale è l’onere educativo, per cui senza un’attività di guida intenzionalmente pensata e correttamente agita, la formazione dell’individuo può subire danni gravi se non anche irreparabili alla sua salute mentale: “è la coscienza intenzionale di ciascun individuo ad essere all’origine del senso che ha per lui il mondo che lo circonda (...) e che una distorsione della sua personalità non può che risultare da una non corretta attività intenzionale” (Bertolini, 1965). Dunque, le attività formative devono non solo approfondire tematiche sociali, ma anche avere forza ostativa nel contrastare forze involutive, mirando così allo sviluppo ed al miglioramento delle condizioni di vita di ciascuno.

Nella fattispecie di un contesto sociale come quello sardo, che da tempo vive drammaticamente molte situazioni critiche ora esplose anche a livello nazionale (crisi economica, disoccupazione e sottoccupazione, fallimento delle politiche industriali, abbandono delle attività agro-pastorali, aumento della tossicodipendenza, il dramma della sieropositività e dell’AIDS, ecc.) la formazione sociale del giovane assume un ruolo di primissimo piano. Tutte le agenzie educative, e la scuola in primo luogo, sono chiamate a dare delle risposte possibili ai bisogni reali e per far ciò devono “(...) ampliare costantemente il proprio orizzonte, da un lato evitando di chiudere le esperienze del discente in una sfera artificiosa e separata dalla vita ed agendo, dall’altro lato, sull’ambiente sociale in modo da elevarne la potenza etico-culturale e con essa la consapevolezza della responsabilità educativa che gli compete” (Bertin, 1968, 99).

La scuola, dunque, non solo deve interessarsi ai bisogni sociali ma deve diventare essa stessa un servizio sociale, inteso quest'ultimo non nell'ottica dell'assistenzialismo becero, ma come luogo di elaborazione del bisogno, collegato con le risorse reperibili nel territorio, in grado di fornire efficaci risposte alle necessità dell'utenza, specialmente dei giovani. Di certo i risultati ottenuti dalla scuola possono essere migliorati anche perché, nonostante le molteplici iniziative regionali per l'attuazione del diritto allo studio, la qualità del servizio offerto non è ottima, sia per il mancato completamento degli interventi previsti oppure perché essi si sono dimostrati troppo settoriali (si pensi all'edilizia scolastica, ai sussidi economici per i meno abbienti, alle risorse presenti che restano inesprese magari solo per cavilli burocratici). Una scuola che funzioni come un servizio ha anche necessità di un certo tipo di insegnante, e questa esigenza di riqualificazione è avvertita dalla classe docente (più di quanto non pensino i non addetti ai lavori) solo che non esiste un progetto di riqualificazione professionale, l'aggiornamento è lasciato all'iniziativa personale e, ovviamente, "a proprie spese e compatibilmente con le esigenze di servizio" (come recitano testualmente le circolari ministeriali che informano i docenti sull'attuazione di corsi di aggiornamento, a cui spesso è oggettivamente impossibile partecipare). Avviene sempre più spesso che il docente si interroghi sul suo ruolo, ne ravvisi l'importanza e nel contempo si senta impreparato ad affrontare in modo responsabile un compito così gravoso, compito che oggi va ben oltre la preparazione di "una bella lezione" o la compilazione corretta di un registro. Non ci si limita più alla competenza disciplinare in senso stretto, intesa come conoscenza della propria disciplina unita ad una buona capacità di trasmissione didattica.

L'insegnante deve divenire un vero e proprio esperto nella comunicazione intellettuale, svolgere funzioni di ricerca, nonché essere un profondo conoscitore delle dinamiche di gruppo, specialmente se riferite alla relazionalità tra giovani. Quest'ultimo è un aspetto molto importante e di grande influenza sul come il giovane 'vive il suo tempo scolastico': l'opportunità di vivere rapporti significativi tra docenti e studenti rende possibile una crescita ed un arricchimento reciproci di inestimabile valore. Se ciò avviene la risposta scolastica ha davvero un carattere assiologico e può garantire una formazione di base efficace: la scuola diverrebbe allora un luogo accogliente e la permanenza al suo interno sarebbe finalmente gratificante anziché solo necessaria, come il minore dei mali. Non si dimentichi, infatti, che le strategie educative devono sempre mirare alla promozione umana, che la trasmissione culturale deve svegliare l'intelligenza, e non addormentarla o annoiare, che socializzare non depaupera ma arricchisce gli individui. Per raggiungere tutto questo non servono, forse, progetti e/o investimenti faraonici: basta curare ciò che c'è già, 'sfruttare' le risorse disponibili in loco senza lasciarsi

andare a pericolose inclinazioni catastrofiche che vorrebbero la scuola - specie quella pubblica- come una cosa inutile o che, ancor peggio, vorrebbero decretare la fine dell'educazione e il suo non-valore.

Ribadire allora una sorta di "cultura della manutenzione" come la definisce A. Merler: "Una cultura fatta anche di piccole cose, di atteggiamenti che si contrappongono al 'tanto fa lo stesso', al 'così fan tutti', al 'lasciar perdere' e che si materializzano in concreti atteggiamenti burocratici da mansionario anziché di servizio, in decadimento degli edifici e in abbandono degli spazi di vita scolastica; in disincentivo alla partecipazione; in caduta della professionalità; in posizioni di trinceramento dietro il proprio specifico o dietro la lettura descrittiva del proprio ruolo; in una proposta scolastica fatta di poca formazione ma di atteggiamenti inquisitori e fiscali, di scarsi rigori ma di vaste rilassatezze; in perdita della fiducia e della speranza del cambiamento; in routine e non in storia quotidiana; in una situazione di distacco dai bisogni degli utenti" (Merler, 1986, 89-90).

Conoscere le esigenze formative dei giovani è quindi importantissimo perché è proprio dal bisogno comune che bisogna partire per avviare una risposta educativa in grado di raggiungere risultati pedagogicamente rilevanti. La risposta scolastica deve proporre mete di significato di modo che cresca il desiderio di agire in relazione al contesto di vita, nel pieno rispetto del progetto esistenziale di ciascuno. In queste condizioni il giovane porterà un indelebile "segno positivo" della formazione ricevuta e sarà capace di scelte motivate per il futuro. Affinché tale meta educativa divenga fattivamente realizzabile, è perciò necessario conoscere i bisogni, le aspettative, i progetti dei giovani, anziché proporre loro modelli stereotipati e inadeguati o, peggio ancora, lasciarli nel vuoto educativo di mancate occasioni. Chi è impegnato nell'educazione deve inoltre avere la consapevolezza che la progettualità educativa necessita di tempi di realizzazione molto lunghi ma che proprio per questo si rivelano anche i più proficui. Come sostiene G.W. Allport: "I propositi a lunga scadenza e gli scopi lontani aggiungono una nuova dimensione al senso dell'Io adolescenziale e giovanile (...). Il cemento che tiene unita una vita è la direzione intenzionale che essa ha preso o la meta che si è prefissa" (Allport, 1983, 25).

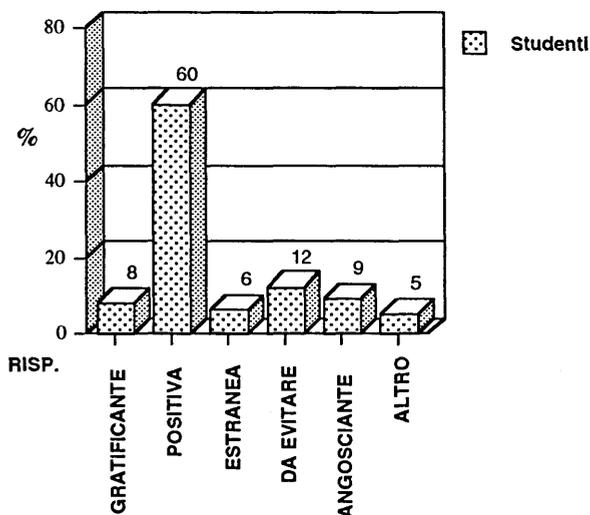
Analisi dei dati

Questionario studenti

La realtà della provincia di Sassari evidenzia aspetti particolarmente interessanti circa la risposta scolastica del territorio alle richieste del mondo

giovanile che frequenta le scuole medie superiori. I risultati ottenuti dalla presente indagine mettono in risalto chiaramente come la scuola occupi un posto centrale nella vita dei giovani, i quali le riconoscono un ruolo dominante nella propria formazione.

In riferimento alla domanda n.22 del questionario studenti emerge un'elevata differenziazione nel confronto statistico delle risposte tra i vari distretti ($P \leq 0.0001$). Infatti si evidenzia una percentuale del 71% nel distretto n.3 alla risposta 'b' che definiva la scuola come un'esperienza positiva e fondamentale, a fronte di una media totale del 59%. Le medie restano oltre il 60% anche nei distretti n.5 e 6-7, a dimostrare l'importanza attribuita al servizio scolastico nel periodo formativo del ragazzo (TAV. 1).



TAV. 1: "Vivi il momento scolastico come un'esperienza...?"

interessante rilevare, però, come siano piuttosto basse le percentuali di risposta alla definizione di scuola intesa come esperienza gratificante (risposta a), la quale ottiene una media del 7%. Questa tendenza emerge particolarmente nel distretto n.4 con il 10% e scende al minimo nei distretti n.6-7 con il 5%. L'interpretazione più corretta di tale tendenza generale è da ricercarsi nel fatto che, pur riconoscendo la necessità dell'istruzione ed affermando la competenza formativa della scuola, la sua possibilità di agire in modo piacevole e di riuscire a venire incontro alle esigenze dei giovani affinché

essi possano riscontrarvi dei motivi di vera soddisfazione, è ancora un fatto poco frequente nella realtà. La qual cosa si realizza grazie a numerose variabili, anche esterne alla scuola, che nulla hanno a che fare con i meccanismi del suo funzionamento, ma che finiscono per avere una forte incidenza, con connotazione positiva, sui risultati che si ottengono (variabili quali, ad esempio, una forte motivazione allo studio dovuta ad una guida familiare particolarmente curata ed efficace o anche ad un contesto socio-culturale stimolante, ecc.).

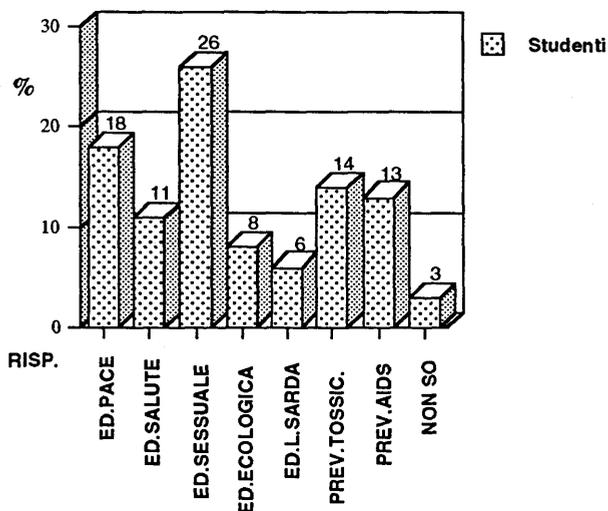
Qualche motivo di preoccupazione dovuto ad una visione negativa della scuola è evidenziato dalla risposta 'e' che definisce la scuola come una fonte di ansia e di angoscia, rappresentando quindi il riscontro negativo dell'esperienza scolastica. Si registra una media del 9%. Ma il confronto fra distretti evidenzia un dato rilevante nei distretti 6-7 dove si raggiunge il 14% di risposte. Come ipotesi esplicativa dei dati si può pensare che tale relazione patologica tra allievi e scuola sia anche determinata da un'educazione familiare molto tradizionalista, patriarcale e rigida, che impone la scuola come un obbligo imperante e che - come tutte le cose imposte e forzatamente obbligatorie - sortisce l'effetto contrario di allontanamento e di rifiuto!

Il dato rilevato nei distretti 6-7 con la sua negatività che pone questi giovani a rischio di dispersione, è poi confermato e supportato dalla risposta 'a', riferita ad una definizione di scuola gratificante, che qui ottiene una percentuale piuttosto bassa (4%) a fronte di una media del 7%.

Anche la risposta 'd' che definisce la scuola come un qualcosa di spiacevole ma inevitabile, rileva dei disagi: la media ottenuta è del 12% ma nella distribuzione per distretti si registra un'inflexione considerevole solo in quelli n.6-7 (6,9%). Il dato evidenzia una certa demotivazione nei confronti dello studio (almeno di quello scolastico), una considerazione della scuola intesa come "male necessario", utile per il raggiungimento di uno status sociale più elevato, e nel contempo come un'esperienza non propriamente piacevole: un'accezione questa ben lontana dalle condizioni necessarie per realizzare le competenze formative proprie della scuola.

Mentre la domanda n.22 del questionario studenti chiedeva loro di definire i rapporti con la scuola globalmente intesa, la domanda n.27 è riferita più specificatamente alla formazione psicosociale, nell'intento di mettere in evidenza quale disciplina sia più adatta a tal fine e, in ragione di ciò, sia da promuovere a scuola (con particolare riferimento all'introduzione delle nuove discipline nella scuola media superiore). La TAB. n.27 mostra differenze altamente significative tra le opzioni dei vari distretti ($P \leq 0.0001$), in quanto si evidenzia una prevalenza di risposte 'c' (in media il 25%), la quale dimostra una richiesta di approfondimento dell'educazione sessuale. Tale richiesta ottiene medie elevate soprattutto nel distretto n.4 con il 30% e,

seppur con medie inferiori, la distribuzione appare omogenea in tutti i distretti non discostandosi dai valori medi. Le richieste in questo senso sono interpretabili non solo alla luce delle naturali curiosità a carattere sessuale tipiche degli adolescenti (curiosità più che legittime ma ancora troppo spesso non appagate in famiglia), ma si spiega anche con l'insorgenza nella realtà di nuove problematiche legate in varia misura ai costumi sessuali quali, ad esempio, il contagio della sieropositività e il diffondersi dell'AIDS. La richiesta di informazione è impellente ed è espressa dalla risposta 'g' (riferita proprio alla prevenzione dell'AIDS) che globalmente ha raggiunto una media di 13%, confermata pressoché in tutti i distretti senza elevate differenziazioni rispetto a questo dato, a conferma di una avvertita quanto generalizzata preoccupazione al riguardo (TAV. 2).



TAV. 2: "Nell'ambito della formazione psicosociale indica l'educazione più importante che dovrebbe venir promossa con gli studenti?"

Sempre correlata a tali problematiche era la risposta 'f' la quale proponeva attività rivolte alla prevenzione della tossicodipendenza. Si è ottenuta una media del 13% con percentuali elevate soprattutto nel distretto n.3 (17%), in quanto il contesto sociale in questione è particolarmente colpito da tale fenomeno, che i giovani vivono di conseguenza con particolare apprensione. Per queste ragioni la scuola deve fornire con sollecitudine delle

adeguate informazioni in merito, affinché il problema possa essere affrontato in termini di prevenzione e non di rieducazione.

In linea con i sempre più frequenti fenomeni giovanili di tipo aggregativo legati al volontariato e all'associazionismo, si registrano alla risposta 'a', riferita all'educazione alla pace, valori del 17%. Il dato è particolarmente rilevante nel distretto n.5 dove si raggiunge il 26%, che rappresenta la percentuale più alta di scelte attuate nella provincia, mentre quelle ottenute negli altri distretti sono tutte omogenee rispetto alla media.

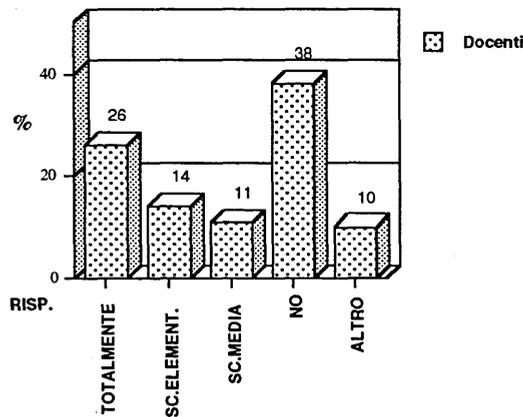
Gli studenti intervistati hanno anche attuato delle specifiche richieste circa le attività da svolgersi a scuola in riferimento alla loro crescita culturale, relativamente al quesito n.33. La distribuzione dei dati nel confronto tra distretti raggiunge valori statisticamente significativi ($P \leq 0.0001$). Tra le attività proposte le più gradite risultano essere i viaggi culturali (risposta 'd') che si attestano sul 58%: il dato indica una tendenza generale, replicata peraltro in tutti i distretti, che ha il picco massimo nel distretto n.4 (64%). Questi dati sono interpretabili alla luce dell'odierna tendenza dei giovani ad andare fuori dal proprio ambiente in età sempre più precoce, grazie ad una maggiore autonomia ed indipendenza rispetto ai vincoli familiari. Inoltre, il viaggio non è più considerato come un semplice momento di svago, bensì come una vera e propria occasione culturale, che comporta un arricchimento della persona sia sul piano conoscitivo che su quello relazionale. La risposta 'd' ottiene infatti percentuali molto elevate, soprattutto nei distretti n.2-4-5, tutte sopra il 60%. L'esigenza di superare i propri confini è stata particolarmente avvertita nelle zone più interne, dove le possibilità di movimento incontrano ancora degli ostacoli per fattori economici (ad esempio, occupazioni familiari legate ai lavori agro-pastorali), e anche culturali, come un'abitudine poco consolidata a viaggiare per scopi esclusivamente turistici.

Per potenziare la propria crescita culturale i giovani hanno anche attribuito molti consensi alla risposta 'a' che proponeva l'attuazione di conferenze e dibattiti e che ha ottenuto una media del 22%. Il dato registra una percentuale considerevole di risposte nel distretto n.3 (36%), unica sopra il 30%, che testimonia una forte voglia di evasione dai luoghi di appartenenza. La risposta 'a' evidenzia la serietà espressa dai giovani nel proporre attività riferite alla propria crescita culturale: si pensi che la proposta di organizzare conferenze ha ottenuto una percentuale di gran lunga superiore ad attività più ricreative quali gli spettacoli (indicati dalla risposta b) che hanno ottenuto solo la media dell'8,27%, di poco superiore alla risposta 'c' che proponeva l'apertura di biblioteche, attestata su una media dell'8%. Se si osservano i dati riferiti ai distretti, ci si accorge come l'andamento non sia omogeneo ma presenti alcune differenziazioni. La risposta 'b' riferita alla voce 'spettacoli' diviene rilevante nel distretto n.5 che con il 12% fa registrare il dato più alto,

mentre la risposta 'c' riferita alla voce 'biblioteche' fa registrare il dato più alto nei distretti n.6-7 dove, per tradizione culturale, il "bene-libro" ha sempre avuto un valore considerevole.

Questionario Docenti

Ai docenti delle scuole medie superiori intervistati é stato domandato se fossero favorevoli all'insegnamento della lingua sarda (TAB. 7 DOC., e TAV. 3), così come proposto dalla Legge regionale.



TAV. 3: "E' favorevole alla proposta di legge regionale sull'insegnamento della lingua sarda?"

Dal confronto statistico fra i distretti risulta che i valori sono altamente significativi ($P \leq 0,001$) e infatti si rileva che nel distretto n.4 (Olbia) si registra una percentuale di oltre il 50% alla opzione 'd' che rilevava un disaccordo con la proposta, mentre la media di risposte si attesta sul 38%. Al contrario, nel distretto n.5 si segnala una percentuale più bassa di disaccordo (29%), mentre si ottiene il 37% alla risposta 'a' che indicava invece una piena adesione alla proposta, nel rispetto di una tradizione che vuole questi contesti molto legati alle proprie tradizioni culturali e, quindi, anche all'uso abituale del dialetto, inteso come vera e propria lingua e non come semplice supporto di comunicazione all'idioma nazionale.

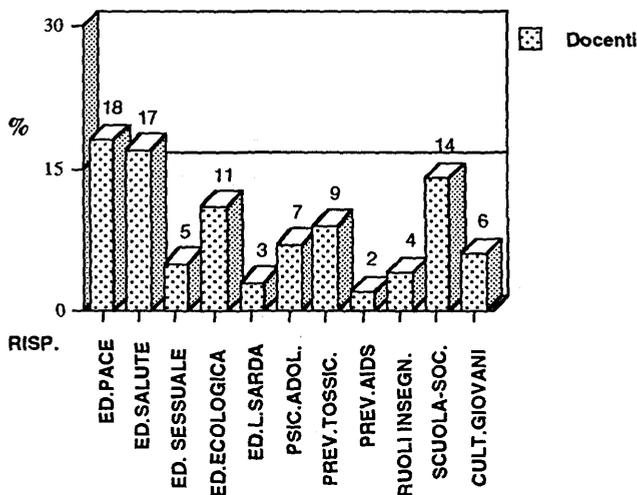
Per quanto riguarda l'adesione totale alla proposta di insegnamento della lingua sarda nelle scuole (risposta 'a') la media si attesta su un modesto 26%, ma diventa rilevante nei distretti n.6-7 con il 39%, che rappresenta il valore più alto di risposte ottenute a questa opzione. La distribuzione dei dati e la varianza delle risposte per distretto rispecchiano fedelmente la condizione culturale dei singoli contesti, che si esplica con una massima adesione nelle zone più interne, mentre le percentuali scendono molto nel distretto n.1 in quanto tutte le zone del Logudoro e della Nurra hanno in uso un dialetto (logudorese, seppur con molte variazioni da paese a paese) che si differenzia dalla lingua sarda tradizionalmente intesa. Non a caso lo stesso dato si registra anche in Gallura, regione nota per la sua specificità dialettale.

Riguardo all'insegnamento della lingua sarda limitato alla fascia elementare, indicato dalla risposta 'b', si è espresso favorevolmente il 13% degli intervistati con un massimo di adesioni del 28% nel distretto n.3. Fatta salva la percentuale molto bassa registrata nel distretto n.5 (circa il 5%), negli altri non si registrano elevate differenziazioni nelle risposte che oscillano intorno al 10%. Di poco inferiore l'adesione all'insegnamento della lingua sarda nella scuola media (risposta 'c') che ha ottenuto l'11% di risposte, ed è rilevante nel distretto n.3 con il 17%. Su tale opzione i pareri sono agli antipodi: gli intervistati si sono schierati o totalmente in accordo (risposta 'a') o in completo disaccordo (risposta 'd') con scarse percentuali nelle voci intermedie. Le variazioni sono imputabili alla mentalità presente nei vari contesti considerati, all'abitudine, ancora in uso in certe zone, ad esprimersi in dialetto nelle relazioni familiari ed amicali. I dati testimoniano anche quanto la discussione intorno alla lingua sarda sia ancora aperta e costituisca un argomento 'spinoso' per la diversità di opinioni che si riscontrano.

Ai docenti è stato anche chiesto quali attività si dovessero incentivare nella scuola per favorire la promozione culturale (TAB. 27 Doc). Quasi la metà degli intervistati (48%) si è espressa individuando nelle attività da potenziare le conferenze e i dibattiti (risposta 'a'). Tale valore diviene particolarmente elevato nel distretto n.3 (oltre il 57%) anche se l'andamento della distribuzione è in linea con gli altri e non sono presenti differenziazioni significative. Si evidenzia tuttavia una linea di tendenza in riferimento al turismo scolastico indicato alla risposta 'd' nella quale si richiede un potenziamento dello stesso. Tale opzione si attesta sul 19% di media, pur nella scarsa variazione delle risposte, diviene più elevato nel distretto n.2 dove si supera il 25%, costituendo in questo modo la seconda opzione dopo le conferenze e i dibattiti. Per quanto riguarda la risposta 'b', riferita agli spettacoli, è stata scelta dal 17% circa degli intervistati. La percentuale più alta della Provincia risulta nel distretto n.5 con il 24%; i valori diminuiscono via via fino a raggiungere il minimo in quello n.2 con il 12% circa.

L'istituzione di biblioteche (risposta 'c') ha ottenuto solo il 9% di media e, pertanto, non rappresenta un dato particolarmente rilevante fatta eccezione per il distretto n.3 che con una percentuale del 5% circa evidenzia uno scarsissimo interesse per questo tipo di intervento.

Con la domanda n.28 ai docenti è stato chiesto quali tematiche culturali potessero essere oggetto di approfondimento a scuola (cfr. TAB. 28 e Tav.4). I docenti hanno risposto in prima, seconda e terza battuta ma la significatività delle risposte è stata raggiunta solo in prima ($P < 0,001$). La percentuale maggiore delle adesioni (18%) l'ha ottenuta l'educazione alla pace (voce 'a') e la risposta è particolarmente alta nel distretto n.3 con oltre il 24%. Questi valori testimoniano concretamente la sempre più avvertita necessità di sensibilizzare alle tematiche della tolleranza, della convivenza civile, del rispetto dell'altruità, per cercare di far fronte ai recrudescenti fenomeni di razzismo, di emarginazione, di instabilità politica che portano le nazioni sull'orlo di guerre sempre più probabili e cruente.



TAV. 4: "Nell'ambito della formazione psicosociale indichi l'educazione più importante che dovrebbe venir promossa con gli studenti?"

La risposta dei docenti fa rilevare un'unica variazione nella distribuzione delle risposte al distretto n.2 (con il 12% circa) nell'ambito del quale si ritiene che la tematica più significativa sia invece l'educazione alla salute, indicata dalla risposta 'b' (18%). In particolare, quest'ultima tematica ottiene

scelte piuttosto alte in tutti i distretti, con una minima varianza delle risposte. I docenti intervistati hanno manifestato l'irrinunciabile esigenza della scuola di inserirsi a pieno titolo nel contesto in cui opera, di superare gli angusti limiti del didattico e del libresco, per riuscire finalmente ad affrontare tematiche di più vasto respiro inerenti il rapporto tra scuola e società. L'argomento, rappresentato dalla risposta 'l', ha ottenuto una media del 14% e i risultati dei distretti seguono questa tendenza. Anche l'educazione ecologica (risposta 'd') è ritenuta una tematica culturale particolarmente rilevante e si attesta su una media dell'11% circa. Per quanto riguarda la variazione delle risposte per distretto, la voce più significativa si registra nei distretti n.6-7 (13%) contesti particolarmente interessati alla salvaguardia del patrimonio ambientale, purtroppo tristemente assurti all'onore delle cronache per fatti che indicavano invece devastazione non solo ambientale, e che hanno fatto registrare anche lutti tra la popolazione (si pensi, a titolo di esempio, al flagello degli incendi, al rischio continuo di inquinamento e di cementificazione costiera, per non parlare del 'turismo selvaggio' con ricerca di preziosi souvenirs naturalistici!). Tutto ciò fa della Sardegna una terra a rischio ambientale, per cui una corretta educazione ecologica diventa elemento formativo necessario fin dai primi gradi dell'istruzione e deve essere maggiormente approfondita proprio nella scuola superiore, i cui studenti si preparano a divenire a tutti gli effetti dei cittadini responsabili.

Tutte le altre risposte ottengono in prima battuta delle medie sotto il 10% ma si rilevano delle differenziazioni nella distribuzione per distretti. Ad esempio, nel distretto n.1 la tematica della prevenzione della tossicodipendenza raggiunge una percentuale del 12% (risposta 'g'), mentre in quello n.5 gli insegnanti richiedono, con una percentuale dell'11%, una maggiore informazione circa la psicologia dell'adolescenza (risposta 'f').

Per quanto riguarda poi i dati ottenuti in seconda battuta, pur con una bassa significatività ($P < 0,630$) si possono registrare delle tendenze. Prevale la risposta 'd' riferita all'educazione ecologica (17% di media) che conferma il massimo di opzioni nei distretti n.6-7 (21%).

Appare sentita anche l'esigenza di approfondimento delle tematiche inerenti il rapporto tra scuola e società, che si attesta su una media del 13% e diventa particolarmente alta nel distretto n.3 (22%), in cui si rileva anche una particolare sensibilità circa le tematiche della psicologia dell'adolescenza, tendenza espressa da una percentuale del 17% -a fronte di una media del 9% circa- che rappresenta un dato dissonante rispetto agli altri della Provincia. Solo in terza battuta è stata dimostrata una particolare attenzione per la cultura giovanile (risposta 'm') che si attesta su una media del 21% e diviene particolarmente elevata nel distretto n.1 con il 26% di opzioni.

La scuola evidenzia dunque l'esigenza di conoscere più approfonditamente i problemi dei giovani, problemi cui dovrebbe far fronte e, nella misura che le compete, cercare anche di prevenire, perlomeno con una corretta e puntuale informazione.

Considerazioni conclusive

Per potersi esprimere in termini propositivi, senza facili riduzionismi o banalizzazioni delle importanti tematiche formative giovanili, si può suggerire di accogliere con maggiore sensibilità le richieste provenienti dalla scuola, nell'ottica di un suo potenziamento e di un reale miglioramento del servizio pubblico per quanto riguarda l'istruzione. Dalle opinioni espresse nel questionario si evince che la scuola resta ancora un'esperienza fondamentale nella vita dei giovani e che essi ne sono più che consapevoli, mentre per quanto riguarda i docenti, chiedono di poter fruire di occasioni formative per riuscire a svolgere la loro professione in modo qualificato e anche gratificante. Dalla presente indagine emerge anche un altro dato confortante: docenti e studenti non vivono più l'esperienza scolastica con un rapporto conflittuale, "l'uno contro l'altro armati" su fronti contrapposti e con diverse rivendicazioni le loro esigenze appaiono piuttosto uniformate, in quanto sostenute dall'unico intento di fruire al massimo delle occasioni scolastiche.

La Provincia dovrebbe tenere in particolare considerazione le esigenze emergenti a livello distrettuale, in quanto da esse emergono le particolarità e le differenze tipiche di ogni singolo contesto, consentendo un intervento più mirato e specifico. In questo senso la Provincia, oltre che esercitare le sue competenze dirette sul funzionamento della scuola (competenze che peraltro potrebbero anche aumentare), dovrebbe divenire un organo propositivo nei confronti di altri enti e/o istituzioni già operanti nel territorio in questo ambito, come ad esempio, gli IRRSAE ed i Comuni, i quali possono intervenire in modo più specifico, conoscendo da vicino i problemi presenti nel loro territorio di competenza. L'esigenza diviene ancora più urgente in quei contesti particolarmente depauperati e privi di stimolazioni culturali, nei quali la scuola rappresenta ancora l'unica vera occasione formativa di cui i giovani possono fruire, anche oltre il periodo della scuola dell'obbligo.

La Provincia dovrà allora sostenere anche svariate iniziative di supporto e di sostegno a quelle scolastiche, soprattutto circa l'attuazione di iniziative in riferimento all'educazione alla pace (come evidenziato dal questionario docenti) e all'informazione sull'educazione sessuale, la prevenzione della tossicodipendenza e la trasmissione dell'AIDS (così come evidenziato dal questionario studenti). Quest'opera di informazione dovrà essere attuata sia a

scuola sia in altri ambiti ad essa esterni, a mezzo di conferenze, dibattiti, garantendo comunque una partecipazione delle forze scolastiche affinché si ottenga una ricaduta positiva sulla popolazione studentesca.

Un'altra richiesta che emerge è riferita alla qualificazione professionale del personale docente. In questa direzione la Provincia potrebbe farsi latrice di iniziative di aggiornamento, di promozione culturale e di informazione che riguardino gli insegnanti. La richiesta è riferita non solo alle competenze didattiche e disciplinari ma anche alla preparazione cosiddetta 'di base' (con approfondimenti su tematiche pedagogiche, psicologiche, sociologiche e di cultura generale) e alla conoscenza di discipline 'emergenti' quanto nuove (educ. alla pace, educ. sessuale, educ. ecologica, ecc.) che sono entrate a pieno titolo nei programmi scolastici, senza che ci si sia minimamente preoccupati di preparare preventivamente i docenti al loro insegnamento. La Provincia potrebbe colmare questa grave lacuna e intervenire per la qualificazione del personale docente almeno in riferimento a queste nuove tematiche.

Un particolare riguardo potrebbe essere riferito all'educazione ecologica in una terra come la nostra ad alta vocazione turistica, in cui i beni ambientali rappresentano una vera e propria ricchezza anche economica, oltre che naturalistica in senso stretto. E' sempre più necessaria una diffusa informazione sulla tutela dell'ambiente, sulla sua salvaguardia, sul suo recupero, ed il compito non può essere affidato esclusivamente alle associazioni volontaristiche o alla sensibilità individuale. La sensibilizzazione verso queste tematiche va fatta precocemente e l'età adolescenziale e giovanile solitamente si mostra quantomai ricettiva e interessata. I giovani dovrebbero essere coinvolti in prima persona in iniziative a favore della tutela ambientale per poi divenire essi stessi promulgatori di idee, iniziative, attività di tipo ecologico. In questo senso la Provincia potrebbe anche organizzare degli spazi attrezzati di riunione in cui i giovani possano incontrarsi e lavorare su progetti paesaggistici, anche di concerto con le varie pro-loco.

Ciò che finora è mancato è un intervento sinergico dei vari enti locali, ognuno dei quali ha avviato progetti, ha svolto attività, ha magari operato al meglio, ma senza un accordo di intenti: gli interventi sono rimasti slegati, disorganici, perdendo molto della loro efficacia potenziale. La gestione delle risorse -umane ed economiche- deve essere ottimizzata ma per far ciò è assolutamente necessario che gli enti si incontrino, comunichino e poi di comune accordo programmino le iniziative, le sostengano e le portino a termine. Solo in questo modo si rende un reale servizio al territorio e le esigenze che in esso si manifestano possono essere ascoltate e appagate.

Alla Provincia deve riconoscersi una particolare sensibilità nel farsi carico delle richieste del territorio e questa stessa indagine per monitorare la scuola media superiore ne è una palese dimostrazione.

Bibliografia

- AA.VV., *Educare nella società complessa*, La Scuola Brescia 1991
- AA. VV., *I problemi dell'età minore*, Fabbri, Milano 1978
- Bertin G., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1968
- Bertolini P., *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Il Mulino, Bologna, 1965
- Cambi F, Fornaca R, Cives G., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Galli N. (a cura di), *Esigenze educative dei giovani d'oggi*, Vita e Pensiero, Milano 1983
- Maliza G., *Imparare il futuro*, *Psicologia contemporanea*, n. 124, 1994.
- Mantovani G., *I giovani in una società complessa. Prime ipotesi interpretative*, *Orientamenti pedagogici*, Anno XL, n. 5, 1993
- Merler A., *Mezzogiorno: se la scuola non diventa un servizio sociale*, *Scuola Democratica*, n. 1, 1986
- Ribolzi L., *La scuola incompiuta*, Vita e Pensiero, Milano 1984

IL PROBLEMA DROGA NELLE SCUOLE MEDIE SUPERIORI DELLA PROVINCIA DI SASSARI

Giuseppina Cioffi

Tra gli argomenti di studio, programmati all'interno della nostra indagine complessiva che prende il nome di "Osservatorio Scolastico" sulle scuole superiori della provincia di Sassari non poteva mancare l'argomento "droga".

Nel tentativo di proporre un'attenta analisi delle caratteristiche psicosociali del consumo di sostanze stupefacenti da parte degli studenti dei 6 distretti scolastici che fanno capo al Provveditorato di Sassari, abbiamo previsto alcune domande "dirette ed implicantanti a livello personale, pur consapevoli dei due grossi rischi a cui questo tipo di domande potevano portare. Ci riferiamo, in primo luogo, al fatto che, soprattutto per gli studenti, non tutte le risposte sarebbero state veritiere e, in secondo luogo, al fatto che, per le domande che richiedono valutazioni soggettive su alcune caratteristiche generali di questo fenomeno, molte delle risposte, degli insegnanti e degli studenti, avrebbero potuto essere influenzate da due tipi di errori cognitivi, ben evidenziati da molti studi di psicologia del pensiero, in cui ciascuno di noi cade, molto spesso, quando si tratta di esprimere giudizi generali sulla realtà che ci circonda.

Per il primo tipo di rischio posto da questionari di questo tipo, pensiamo importante osservare subito che, per quanto riguarda le risposte date dagli studenti, dobbiamo presupporre la presenza di dati che, molto probabilmente, sottostimano la diffusione del consumo di sostanze stupefacenti, dal momento che, nonostante il totale anonimato del questionario, non è difficile immaginare le molte resistenze dei giovani a rivelare la personale conoscenza del livello di diffusione e delle caratteristiche di questo fenomeno tra i propri compagni di scuola, soprattutto per quanto riguarda le droghe pesanti. Pensiamo, infatti, che, per un certo numero di studenti, il rispondere sinceramente ad una domanda così diretta, avrebbe potuto essere vissuto come un fatto non privo di conseguenze, ovviamente solo fantasticate, in relazione ad

eventuali controlli o indagini personali ad opera di personale interno o esterno alla scuola.

Per quanto riguarda il secondo tipo di rischio a cui questionari di questo tipo vanno incontro, è doveroso sottolineare che i giudizi e le valutazioni che tutti noi quotidianamente facciamo risultano, molto spesso, condizionati da due processi psicologici di elaborazione dell'informazione che tendono a farci configurare la realtà complessiva dei fatti, soprattutto in funzione della nostra personale esperienza dell'evento sul quale dobbiamo esprimere un giudizio, e non in funzione di un corretto ragionamento che tenga conto delle probabilità oggettive relative al verificarsi dell'evento stesso (1).

Per questo motivo abbiamo evitato di porre molte domande che richiedessero, esplicitamente, una valutazione quantitativa della diffusione complessiva del consumo di sostanze stupefacenti, ed abbiamo, soprattutto, formulato domande che richiedevano informazioni relative alla personale esperienza del "fenomeno droga".

Per ovviare ulteriormente ai rischi presentati da domande di tipo "diretto", abbiamo pensato di corredare i nostri questionari di un'ulteriore serie di domande in cui il fenomeno della tossicodipendenza viene implicato solo marginalmente ed abbiamo cercato di proporre delle conclusioni esplicative solo dopo aver effettuato opportuni confronti tra le risposte date da insegnanti e studenti ad identiche domande.

In definitiva, in funzione della comprensione del fenomeno "consumo di droga", la cui problematicità può essere individuata nel livello di diffusione, nella fascia di età in cui i giovani iniziano a fare uso di sostanze stupefacenti, nel tipo di persone che influenza questo comportamento e in funzione dello studio degli atteggiamenti e delle risposte comportamentali che gli insegnanti e gli studenti delle scuole superiori esibiscono verso di esso, abbiamo previsto, nei due questionari destinati agli insegnanti e agli studenti delle scuole medie superiori di Sassari, questa serie particolare di domande, così formulate:

1) per gli insegnanti:

- A) "Secondo lei esistono problemi di tossicodipendenza nella sua scuola?"
- B) "A quale età, secondo Lei, i giovani si avvicinano alla droga?"
- C) "Ha contatti personali con studenti che si drogano?"
- D) "Secondo Lei chi li influenza alla prima esperienza con la droga?"
- E) "A suo parere chi dovrebbe farsi carico del problema droga?"
- F) "Dedica tempo ai rapporti interpersonali con gli studenti?"
- G) "Se 'SI' può specificare il motivo prevalente?"
- H) "Quale problema ritiene più grave per i giovani della Sardegna?"
- I) "Quali tematiche sociali ritiene che la scuola debba approfondire?"

2) per gli studenti:

- A) "Secondo te esistono problemi di tossicodipendenza nella tua scuola?"
- B) "Quale problema ritieni più grave per i giovani della Sardegna?"
- C) "Hai avuto occasione di contattare i tuoi professori per richiedere suggerimenti su problemi personali?"
- D) "Ritieni di essere compreso e aiutato dagli insegnanti nei problemi personali?"
- E) "Nell'ambito della formazione psicosociale indica l'area tematica più importante che dovrebbe venir promossa con gli studenti".

Analisi delle risposte

Per esporre analiticamente il tipo di risposte date da insegnanti e studenti alle domande sopra elencate, abbiamo pensato di organizzare le varie aree problematiche che scaturiscono dal fenomeno droga, partendo da alcune semplici quesiti di fondo.

1. In che misura gli studenti delle scuole della provincia di Sassari fanno uso di sostanze stupefacenti?

Per avere un'idea generale della diffusione di sostanze stupefacenti tra i giovani che frequentano le scuole medie superiori della Provincia di Sassari, abbiamo pensato utile porre una identica domanda esplicita e diretta ad insegnanti e a studenti.

In particolare, la domanda e le sue possibili risposte sono state formulate in questi termini: "*Secondo lei esistono problemi di tossicodipendenza nella tua scuola?*"

- a) numerosi casi di uso di droghe pesanti
- b) pochi casi di uso di droghe pesanti
- c) numerosi casi di uso di droghe leggere
- d) alcuni casi di uso di droghe leggere
- e) non c'è consumo di droga
- f) Altro (specificare)

Con questa domanda si intendeva avere la possibilità di:

- a) avere un'idea della diffusione del consumo di droghe, cosiddette pesanti e leggere, nel complesso delle scuole medie superiori della provincia di Sassari e nei singoli distretti scolastici,
- b) confrontare la percezione della diffusione del fenomeno da parte degli studenti e dei docenti,
- c) individuare i distretti scolastici più colpiti e/o più a rischio rispetto al fenomeno.

Le percentuali di risposta fornite da insegnanti e studenti, considerati complessivamente e per distretto di appartenenza, sono rilevabili nelle tabelle generali e in quelle di confronto, dalla Tab 1A e successive.

1.1 Analisi delle risposte complessive di studenti e insegnanti

Nel commentare le varie risposte date a questa domanda (TAB. 32 STUD), occorre, in primo luogo, prendere in considerazione i dati complessivi della provincia.

Il consumo di droghe, pesanti o leggere, sembra essere un comportamento decisamente diffuso tra gli studenti della scuola media superiore della provincia di Sassari dal momento che solo il 23% circa (per la precisione il 22,09%) ritiene che non vi sia alcun consumo di queste sostanze tra i propri compagni di scuola e, quindi, ben il 77% degli studenti che hanno risposto al nostro questionario ritiene che vi sia un qualche consumo di sostanze stupefacenti (pesanti e/o leggere) tra i propri compagni di scuola (TAB. 1A). Inoltre, questo giudizio non si discosta in modo significativo tra quanto affermato da maschi e femmine, mentre presenta una differenza di 10 punti tra quanto affermato dagli studenti delle prime e ultime classi della scuola, nel senso che le prime classi ritengono il consumo di droghe relativamente meno diffuso (TAB 1B). In particolare, il 30% circa degli studenti del primo anno ritiene che non vi sia alcun consumo di droga tra i propri compagni, mentre una identica risposta è data dal 20% circa degli studenti delle classi quinte. A proposito di questa differenza, riteniamo che la minore percezione del consumo di droga tra gli studenti del primo anno rispetto a quelli delle quinte classi sia dovuta, soprattutto, al fatto che il consumo di sostanze stupefacenti è presente in misura inferiore tra gli studenti di 14-15 anni rispetto agli studenti degli ultimi anni. Ci sembra, comunque, importante sottolineare come già all'età di 14 anni il 70% degli studenti conosca situazioni di consumo di sostanze stupefacenti da parte dei propri compagni di scuola.

Quali sono state, invece, le risposte date alla stessa domanda dagli insegnanti?

Anche i docenti ritengono molto diffuso il consumo di un qualche tipo di sostanza stupefacente (TAB. 15 Doc). Mediamente, infatti, tutti gli insegnanti che operano nelle scuole medie superiori della provincia di Sassari, sia maschi che femmine, sia diplomati che laureati, non si discostano significativamente dal dato medio complessivo e, come indicano la TAB 1A e la TAB 1B, solo il 29% circa di essi (per la precisione il 28,62%) ritiene che non vi sia alcun consumo di droga tra i propri studenti.

Nel complesso della Provincia, quindi, più dei due terzi degli studenti e degli insegnanti è a conoscenza del fatto che tra gli studenti delle scuole medie superiori si faccia un certo uso di sostanze stupefacenti leggere e/o pesanti. In particolare:

- il 58% degli studenti e il 55,47% degli insegnanti ritengono che tra gli studenti si faccia uso di droghe leggere,

- l'8,6% degli studenti e il 6,1% degli insegnanti ritengono che nella scuola vi siano casi di consumo di droghe pesanti

- e il 10% degli studenti e il 9,8% degli insegnanti ritengono che si faccia uso anche di altri tipi di droghe.

In definitiva, possiamo osservare che gli insegnanti concordano con gli studenti riguardo la diffusione del tipo di sostanze stupefacenti consumate, anche se si evidenzia una certa sottostima nei confronti della diffusione del consumo di droghe pesanti, visto che un minor numero di docenti, rispetto agli studenti, dichiara di essere a conoscenza di casi del genere.

1.2 Analisi delle risposte degli studenti e degli insegnanti disaggregate per distretto scolastico

Come dato complessivo, più dei due terzi degli studenti e degli insegnanti della provincia di Sassari pensa che vi sia un certo consumo di sostanze stupefacenti tra gli studenti delle scuole medie superiori. Possiamo, ora, chiederci se e in quale particolare distretto scolastico questa valutazione si discosta significativamente dalla media della provincia in termini peggiorativi o migliorativi.

In termini migliorativi, l'analisi statistica dei dati ha messo in evidenza che il distretto 5 di Ozieri si discosta positivamente dai dati complessivi: il 59% circa (58,65%) degli insegnanti e il 45% circa (44,81%) degli studenti ritiene che nelle scuole di questa zona non vi sia alcun consumo di sostanze stupefacenti da parte degli studenti e solo lo 0,96 degli insegnanti e lo 0,41% degli studenti ritiene che vi sia qualche caso di consumo di droghe pesanti.

Il distretto che, invece, presenta la situazione più preoccupante è quello n.1, con sede a Sassari, in cui solo il 20% degli insegnanti e degli studenti ritiene che non vi sia consumo di sostanze stupefacenti tra gli studenti, e ben il 15% circa (14,85%) degli studenti e il 10% circa (10,15%) dei docenti ritiene, invece, che vi siano casi anche preoccupanti di consumo di droghe pesanti.

Ancora una volta, inoltre, dobbiamo osservare che nella maggior parte dei distretti i risultati evidenziano che una proporzione minore di insegnanti, rispetto all'analogo dato degli studenti, ignora l'uso di sostanze stupefacenti

da parte dei propri studenti. Questa differenza nella percezione del fenomeno si fa particolarmente evidente nel distretto 3, con sede a Tempio Pausania, nel quale il 33% circa degli insegnanti, contro il 23% circa degli studenti, ritiene che non vi sia alcun consumo di droga e nessuno dei 70 docenti che hanno risposto al questionario ritiene che vi siano casi di consumo di droghe pesanti, mentre circa l'8% (7,92%) degli studenti ritiene di essere a conoscenza di situazioni del genere.

2. A quale età gli studenti della provincia di Sassari cominciano a fare uso di sostanze stupefacenti?

Abbiamo posto agli insegnanti una domanda esplicita relativamente a questo problema, così articolata nelle possibili risposte: *“A quale età, secondo Lei, i giovani si avvicinano alla droga?”*

- a) 10-13 anni
- b) 14-17 anni
- c) 18 anni e oltre
- d) Altro (specificare)

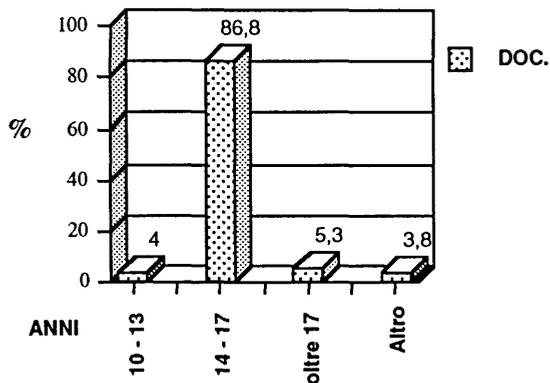
La stragrande maggioranza degli insegnanti dei 6 Distretti scolastici del Provveditorato di Sassari sembrano concordi nel pensare che l'età critica in cui uno studente può avvicinarsi al consumo di droga sia rappresentata dalla fascia di età che va dai 14 ai 17 anni, cioè, durante il periodo di frequenza della scuola media superiore, e solo un esiguo numero di docenti ritiene che il consumo di sostanze stupefacenti possa iniziare prima dei tredici anni o dopo i diciotto. Questo dato sembra sottolineare particolarmente il fatto che il consumo di sostanze stupefacenti rappresenta un comportamento che convive a pieno titolo con l'esperienza scolastica dei giovani della provincia.

Vediamo le percentuali di risposta più significative della TAB. 17 Doc che abbiamo riportato nella Tav. 1, e che possiamo così riassumere:

- la stragrande maggioranza degli insegnanti della provincia di Sassari, per la precisione l'86,8% del totale, ritiene che i giovani che si avvicinano al consumo di sostanze stupefacenti abbiano un'età compresa tra i 14 e i 17 anni, e questa percentuale di risposte non presenta differenze significative tra gli insegnanti dei vari distretti.

- per fortuna, solo il 4% (4,04%) degli insegnanti presi complessivamente ritiene che il consumo di droga possa iniziare nella fascia di età che va dai 10 ai 13 anni. Da questa valutazione media si discostano, in modo purtroppo allarmante, il distretto di Sassari in cui questo dato si alza al 6% e, in modo meno grave, i distretti di Macomer e Nuoro (6/7) e quello n. 3 di Tempio, in cui poco più dell'1% dei docenti (rispettivamente l'1,04% e l'1,75%) ritiene che si abbia una iniziazione al consumo di sostanze stupefacenti così precoce.

- infine, circa il 5% (per la precisione il 5,35%) ritiene che il consumo di sostanze stupefacenti abbia inizio dopo i 18 anni e questo dato si ritrova allo stesso livello anche negli altri distretti con l'unica eccezione per il distretto 3 di Tempio in cui solo l'1,75% degli insegnanti risponde in questo senso.



Tav. 1: "A quale età, secondo lei, i giovani si avvicinano alla droga?"

3. Chi induce i giovani alla prima esperienza con sostanze stupefacenti?

Abbiamo rivolto la seguente domanda agli insegnanti: "Secondo Lei chi li influenza alla prima esperienza con la droga?":

- a) Compagni di scuola
- b) Amici
- c) Ragazzi più grandi
- d) Altri tossicodipendenti
- e) Persone adulte
- f) Non so
- g) Altro

Le risposte a questa domanda (TAB. 18 Doc) sembrano mettere in evidenza che gli insegnanti dell'intera provincia ritengono che la prima esperienza di consumo di sostanze stupefacenti avvenga al di fuori della cerchia dei propri compagni di scuola. In tal senso, infatti, hanno risposto solo il 3,68% del totale. Ancora una volta, dal valore complessivo si discostano in termini peggiorativi le risposte del distretto 1 di Sassari, in cui un più alto numero di insegnanti, per la precisione il 6,13%, ritiene che la prima esperienza avvenga all'interno della scuola stessa; mentre si discostano in termini positivi le situazioni dei distretti 2 di Alghero e 3 di Tempio in cui, pratica-

mente, nessuno degli insegnanti fornisce una risposta in tal senso (per la precisione, in quello n.2 solo lo 0,69% e nel n.3 nessuno ritiene che siano i compagni di scuola a influenzare il primo utilizzo di sostanze stupefacenti).

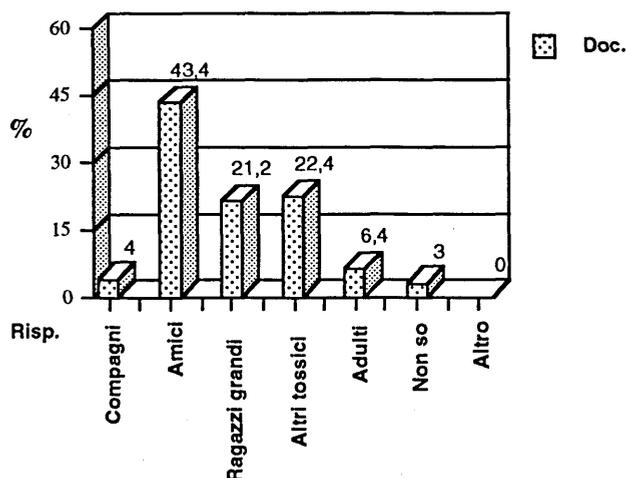
Se si esclude questo 4%, tutti gli altri insegnanti ritengono che la prima esperienza avvenga al di fuori dell'ambito dei compagni di scuola. In particolare, osservando i dati riportati nella Tav. 2, si può rilevare che:

- una percentuale del 44% circa degli insegnanti (per la precisione il 43,4%) ritiene che siano gli amici coetanei a favorire la prima esperienza,
- un altro 21% di insegnanti attribuisce questo evento a ragazzi più grandi,
- un altro 22% circa (22,4%) pensa ad altri ragazzi tossicodipendenti
- e, infine, il 6,4% del totale attribuisce la causa di ciò a persone adulte.

Questa distribuzione delle risposte, calcolata per il complesso della provincia, presenta alcune differenze significative se messa a confronto con le risposte divise per distretti. Vediamo alcuni tra i dati più significativi riportati dalla medesima tabella:

- l'influenza delle persone adulte sembra particolarmente presente nel distretto 3 di Tempio in cui il 14% circa dei insegnanti (contro il 6,39% del dato complessivo della provincia) sceglie questa risposta;

- una percentuale non esigua degli insegnanti del distretto 5 di Ozieri, il 7% circa rispetto ad un valore del 2,9% per l'intera provincia, dichiara di non sapere con precisione chi induca il giovane studente alla prima esperienza di consumo di sostanze stupefacenti.



TAV. 2: "Secondo lei, chi li influenza alla prima esperienza con la droga?"

4. La diffusione del consumo di sostanze stupefacenti costituisce un problema per i giovani sardi?

Fino ad ora, abbiamo potuto evidenziare come nella provincia di Sassari esista una diffusa conoscenza sia da parte degli studenti che da parte dei docenti della diffusione del consumo di sostanze stupefacenti leggere o pesanti da parte degli studenti delle scuole medie superiori e come questo fenomeno abbia un inizio particolarmente precoce, sostanzialmente nella fascia di età compresa tra i 14 e i 17 anni.

Ma i questionari da noi compilati prevedevano anche alcune domande indirette rivolte sia a studenti che ad insegnanti per verificare se, in generale, il consumo di droghe costituisce realisticamente un serio problema per i giovani sardi. Abbiamo, infatti, presentato una domanda che richiedeva di elencare i tre problemi più gravi che i giovani studenti della provincia di Sassari si trovano ad affrontare nella società moderna e, tra le possibili voci, abbiamo incluso specificamente il problema droga.

La domanda e le possibili risposte si presentavano identiche per i due gruppi di soggetti (TAB. 14 Doc e TAB. 31 STUD.) ed è stata così formulata: *“Quale problema ritieni più grave per i giovani della Sardegna?”*:

- a) la droga
- b) la violenza
- c) la qualità della vita
- d) la corruzione
- e) la mancanza di prospettive lavorative
- f) la crisi dell'industria
- g) l'abbandono dell'agricoltura e della pastorizia
- h) la carenza di autonomia regionale
- i) la crisi della famiglia
- l) la superficialità dei rapporti affettivi e sessuali
- m) la perdita dei valori tradizionali
- n) Altro (specificare)

Come può essere rilevato dalla TAB. 1C, di seguito allegata, nonché dalla Tav. 3, per circa il 70% degli studenti della provincia di Sassari i due problemi più gravi sono “la mancanza di prospettive lavorative”, presente nel 40,2% delle risposte, e la droga, presente nel 28,46% delle risposte; la scelta relativa alle altre aree problematiche si presenta in percentuali di risposta di gran lunga inferiori; in particolare, tra gli altri gravi problemi evidenziati dagli studenti, si distinguono “la scarsa qualità della vita” e “la violenza”, presenti, rispettivamente, nel 7,4% e nel 6,03% delle risposte dei giovani.

In sostanza, quindi, il problema “droga” risulta essere il problema più grave da affrontare per circa un terzo dei giovani studenti della provincia di

Sassari. Purtroppo, al di sopra di questo dato medio complessivo si trova il distretto 4 di Olbia, nel quale il 33,4% degli studenti ritiene questo il problema più importante (al pari del problema costituito dalla mancanza di lavoro presente nel 35,5% delle risposte) e il distretto 1 di Sassari in cui il 30,5% dei giovani lo vive come il problema più grave. Al di sotto della media provinciale, invece, si trovano le risposte del distretto 5 con sede a Ozieri e i distretti 6/7 con sede a Macomer e a Nuoro, nei quali il problema droga viene vissuto come quello più importante dal 19,8% dei giovani e dove, per contro, più della metà degli studenti (rispettivamente, il 52,89% e il 51,49%) mette al primo posto il problema legato alla mancanza di prospettive lavorative.

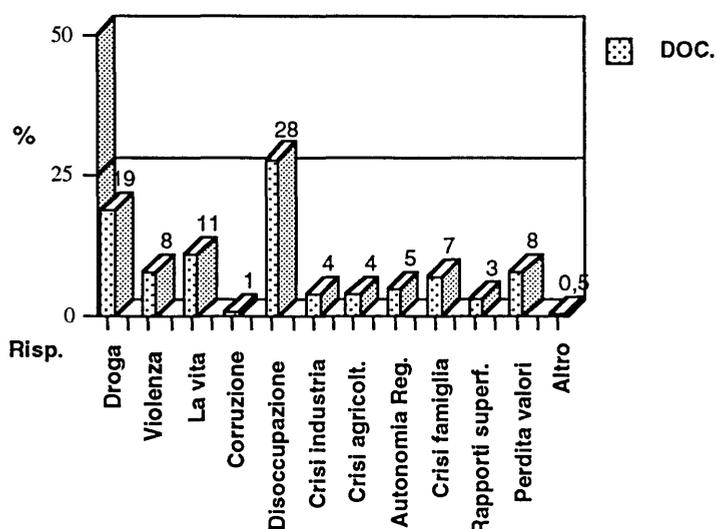
Abbiamo posto la stessa domanda anche agli insegnanti e sia i dati di tutta la provincia che quelli divisi per distretto scolastico sembrano andare complessivamente nella stessa direzione: insidia droga e mancanza di prospettive lavorative risultano essere i problemi più importanti, anche se, rispetto agli studenti, un minor numero di insegnanti pensa alla droga come primo e più importante problema per i giovani e un maggior numero di docenti identifica nella mancanza di lavoro il problema fondamentale. Infatti, la droga viene ritenuto come quello più importante dal 19% circa degli insegnanti, mentre la mancanza di prospettive lavorative lo è nel 45,3% delle risposte.

Questa tendenza a sottostimare, da parte degli insegnanti, il problema droga come quello più importante dei giovani si accentua particolarmente nelle località montane e più interne come nei distretti 5 di Ozieri e 6/7 di Macomer e Nuoro dove, rispettivamente, solo il 9,7% e l'11% del totale degli insegnanti risponde in tal senso, contro il 50% che identifica il problema più importante nella mancanza di lavoro e contro il 21% circa degli insegnanti del distretto 5 (per la precisione il 20,89%) e il 27% circa degli insegnanti dei distretti 6/7 che identificano, come problema più importante, quello relativo alla violenza e alla scarsa qualità della vita.

A nostro avviso, per avere un'idea più attendibile di quali distretti scolastici risentano maggiormente del fenomeno droga, è importante esaminare anche le risposte dei docenti relative alla scelta dell'area problematica che metterebbero al secondo posto in ordine di gravità. In questa seconda serie di risposte, se il problema lavoro risulta ancora presente in una percentuale più alta di risposte, raggiungendo in media il 28,4% del totale, il problema droga è presente ancora in più del 19% delle risposte (per la precisione nel 19,4%), percentuale quasi identica a quella che raccolgono complessivamente le risposte che identificano nella violenza e nella scarsa qualità della vita il secondo problema più prave per gli studenti (complessivamente il 18,7% del totale).

Da questi valori medi si distinguono significativamente il distretto 1 di Sassari, in cui il problema droga e il problema della disoccupazione giovanile

vengono messi, da un ugual numero di insegnanti, al secondo posto nella graduatoria dei problemi più gravi per i giovani, e il distretto n.4 di Olbia, in cui il problema droga viene ritenuto, da circa la metà degli insegnanti di queste scuole (per la precisione dal 45%) come, in assoluto, il secondo grave problema per i propri studenti superando anche quello relativo alla mancanza di prospettive lavorative che viene messo al secondo posto solo dal 10% delle risposte degli insegnanti. Segno chiaro, a nostro avviso, del fatto che gli insegnanti del distretto 4 di Olbia vedono i giovani studenti di queste zone particolarmente a rischio per quanto riguarda la diffusione del “fenomeno droga”.



TAV. 3: “Quale problema ritiene più grave per i giovani della Sardegna?”

5. Chi deve farsi carico del problema droga all’interno della scuola?

L’analisi delle risposte alle domande precedenti ha messo in evidenza che la diffusione del consumo di sostanze stupefacenti, dopo la mancanza di prospettive lavorative, rappresenta per la quasi totalità degli studenti e degli insegnanti della provincia di Sassari uno dei problemi più gravi che i giovani sardi si trovano ad affrontare in questi anni. Per valutare come gli insegnanti possano sentirsi coinvolti da questa problematica, abbiamo proposto nel

questionario loro destinato un'esplicita domanda su chi, a parer loro, dovesse farsi carico di questo fenomeno all'interno della scuola.

La domanda con le relative possibili risposte è stata così formulata: "A suo parere, chi dovrebbe farsi carico di questo problema?":

- a) tutti gli insegnanti
- b) L'insegnante rappresentante di classe
- c) Il preside
- d) Un'équipe socio-psico-pedagogica
- e) Uno psicologo del centro pubblico specializzato
- f) Il medico scolastico
- g) La società
- h) non so
- i) Altro (specificare).

Le risposte a questa domanda sono state scelte sia per evidenziare il coinvolgimento personale e diretto su questo problema, sia per evidenziare eventuali atteggiamenti di fuga e di de-responsabilizzazione da parte del singolo insegnante. A nostro avviso, infatti, possono essere lette in questo ultimo senso le risposte che attribuiscono al preside, all'insegnante rappresentante di classe, al medico scolastico e alla "società" (entità non meglio specificata) il compito di affrontare il problema droga nelle scuole.

Come è possibile osservare dalla TAB 19 Doc e dalla Tav. 4, solo il 16% circa del totale degli insegnanti della provincia (per la precisione il 16,37%) sceglie una di queste risposte evasive, mentre la maggioranza delle risposte degli insegnanti si divide, quasi equamente, in due posizioni alternative, a nostro avviso, ugualmente ragionevoli anche se contrapposte: il 37% degli insegnanti dell'intera provincia ritiene che dovrebbe essere la scuola, nella figura del proprio corpo docente, a farsi carico del problema droga, mentre un altro 34% del totale (per la precisione il 33,89%) ritiene che debba essere una struttura esterna alla scuola, identificabile in una auspicabile, anche se poco identificabile, équipe socio-psico-pedagogica ad occuparsi di questo problema. A questi risultati ci sembra importante aggiungere il dato relativo ad un ulteriore 8% di insegnanti che identifica nella persona di uno psicologo, appartenente ad un centro pubblico specializzato, la figura più idonea a farsi carico di questo fenomeno.

Questa configurazione media complessiva delle risposte degli insegnanti della provincia non si differenzia particolarmente da quelle analitiche evidenziate nei vari distretti. Ci sembra, comunque, importante sottolineare che, rispetto ai valori medi del complesso della Provincia:

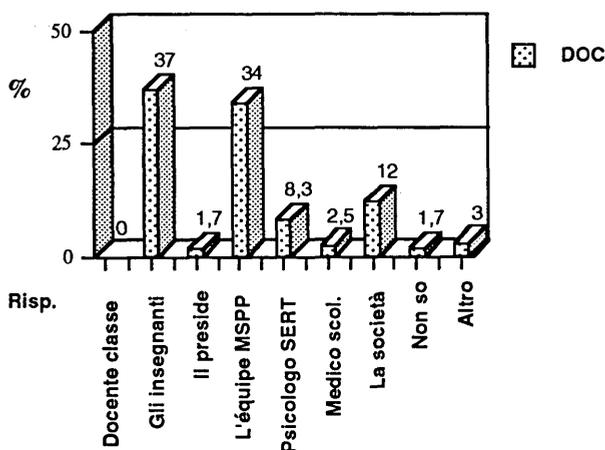
- nel distretto 1 di Sassari, un maggior numero di insegnanti (per la precisione il 12,43%) pensa favorevolmente ad un intervento fondamentale da parte di uno psicologo di un centro specializzato esterno;

- nel distretto 2 di Alghero, un maggior numero di insegnanti (per la precisione il 45,95%) ritiene indispensabile l'intervento di un'equipe socio-psico-pedagogica, mentre un numero minore di insegnanti (il 27,7% del totale) ritiene attribuibile questo compito all'intero corpo docente;

- nel distretto 4 di Olbia, quasi la metà degli insegnanti (per la precisione il 45,19%) ritiene che di questo problema debba farsi carico proprio il corpo docente e solo il 4,33% pensa all'intervento di uno psicologo esterno specializzato;

- nel distretto 5 di Ozieri, quasi il 21% circa degli insegnanti (per la precisione il 20,79%) ritiene, curiosamente, che di questo problema debba farsi carico la "Società";

- nei distretti 6/7 di Macomer e Nuoro, un quarto degli insegnanti (il 25%) richiede l'intervento di un'equipe socio-psico-pedagogica e il 16,7% quello della 'Società'.



Tav. 4: "A suo parere, chi dovrebbe farsi carico di questo problema?"

6. Quale è il reale rapporto degli insegnanti con gli studenti che fanno uso di sostanze stupefacenti?

Fino ad ora, abbiamo visto come il consumo di sostanze stupefacenti leggere o pesanti sia un comportamento estremamente diffuso tra gli studenti della provincia di Sassari, come, per il 30% degli studenti e per il 20% degli insegnanti, questo fenomeno sia ritenuto il problema più grave che i giovani

sardi si trovano ad affrontare e, infine, come per il 40% circa degli insegnanti di questo problema debba farsi carico l'intero corpo insegnante. Può essere interessante, a questo punto, avere un'idea realistica su quanto tempo gli insegnanti dedicano realmente ai rapporti interpersonali con i propri studenti su questo problema e, in modo più specifico, sapere se gli insegnanti riescono ad instaurare rapporti personali con gli studenti che si drogano.

Abbiamo, quindi, posto tre domande esplicite agli insegnanti e una domanda agli studenti per individuare la verosimile frequenza dei rapporti personali tra docenti e studenti e il motivo prevalente dei loro incontri.

Una prima domanda generale contenuta nel questionario degli insegnanti è stata formulata nel modo seguente: *“Dedica tempo ai rapporti interpersonali con gli studenti?”*:

- a) Sì, sempre
- b) Qualche volta
- c) No, mai

Nel questionario degli studenti, la domanda analoga è stata così formulata: *“Hai avuto occasione di contattare i tuoi professori per richiedere suggerimenti su problemi personali?”*:

- a) Sì, sempre
- b) Sì, spesso
- c) Qualche volta
- d) Mai

Oltre alle TAB.12 Doc e TAB.12 Stud, la TAB 1D riporta le percentuali di risposta degli insegnanti e degli studenti considerati globalmente e divisi per distretto.

Come appare subito evidente, le risposte date dagli studenti sono in netta contrapposizione con quelle date dagli insegnanti: la quasi totalità degli insegnanti sostiene di aver dedicato parte del proprio tempo a scuola ai rapporti personali con gli studenti, anche se in modo non sempre continuativo, per contro, più dei due terzi degli studenti risponde in senso contrario, dichiarando di non aver mai avuto occasione di contattare i propri insegnanti per chiedere suggerimenti su problemi personali.

Vediamo dettagliatamente le risposte date da docenti e studenti:

- se si tiene conto complessivamente di tutte le risposte, circa la metà degli insegnanti (per la precisione il 48,2%) afferma di aver “sempre” dedicato tempo ai rapporti interpersonali con gli studenti, mentre solo il 5% circa degli studenti (per la precisione il 5,25%) risponde in tal senso. Inoltre, queste percentuali di risposta si mantengono pressoché uniformi in tutto i 6 distretti, mostrando variazioni percentuali non particolarmente significative.

- sempre in contrapposizione, anche se in modo meno eclatante, risultano le percentuali di risposta degli insegnanti e degli studenti che dichiarano

di aver avuto “qualche volta” il tempo e l’occasione per avere rapporti interpersonali. In generale, se si considerano i dati di tutta la provincia, risponde così il 47% circa degli insegnanti (il 46,87%) e il 25% degli studenti. Se disaggreghiamo il dato complessivo e consideriamo le risposte relative ad ogni singolo distretto, si osserva che, mentre le risposte dei docenti non si discostano significativamente dal dato medio complessivo, nei distretti 3 di Tempio e 6/7 di Macomer e Nuoro, un maggior numero di studenti, pari a più del 30% di essi, indica di aver avuto occasione, “qualche volta”, di avere incontri con i propri insegnanti su problemi personali.

- infine, mentre il 70% circa degli studenti (per la precisione il 69,6%) dichiara di non avere avuto “mai” l’occasione di contattare i docenti per chiedere suggerimenti su problemi personali, solo il 5% circa di tutti gli insegnanti della provincia di Sassari (per la precisione il 4,92%) fa dichiarazioni di questo tipo. Questa disparità nelle risposte si mantiene evidente in tutti i distretti e si fa più rilevante, in particolare, nel distretto 2 di Alghero e nel distretto 5 di Tempio.

Nel nostro questionario, però, abbiamo formulato altre due particolari domande volte ad indagare i reali problemi che spingono gli studenti a chiedere un incontro interpersonale con il docente e a rilevare l’effettivo sostegno ricevuto. Abbiamo, infatti, proposto agli insegnanti una domanda per mettere in evidenza il motivo prevalente che induce l’incontro interpersonale tra docenti e studenti, che è stata così formulata: *“Può specificare il motivo prevalente dei suoi rapporti interpersonali con gli studenti?”*:

- a) Conflitti tra studenti
- b) Sottovalutazione del problema droga
- c) Superficialità dei rapporti affettivi e sessuali
- d) Rendimento scolastico
- e) Comportamento a scuola
- f) Altro (specificare).

L’analisi delle risposte a questa domanda (TAB.13 Doc) sembra andare in senso contrario a quanto evidenziato fino ad ora. Ci saremmo aspettati, infatti, che la voce relativa al problema droga avrebbe costituito il motivo prevalente degli incontri tra insegnanti e studenti. Invece i dati della Tav. 5 evidenziano che, mediamente in tutta la provincia, il problema droga costituisce argomento di incontro solo nel 5,56% dei casi e che questa percentuale, addirittura, diminuisce nei distretti 4 e 5 ed aumenta di poco solo nei distretti 1 e 3 che, ancora una volta si rivelano quelli più coinvolti da questo fenomeno (in particolare, per il distretto di Sassari l’argomento “droga” sale al 7,21% e in quello n. 3 di Tempio arriva al 9,68%).

Se si esaminano, a questo punto, tutte le risposte date dai docenti a questa domanda è possibile mettere in evidenza che gli argomenti di incontro

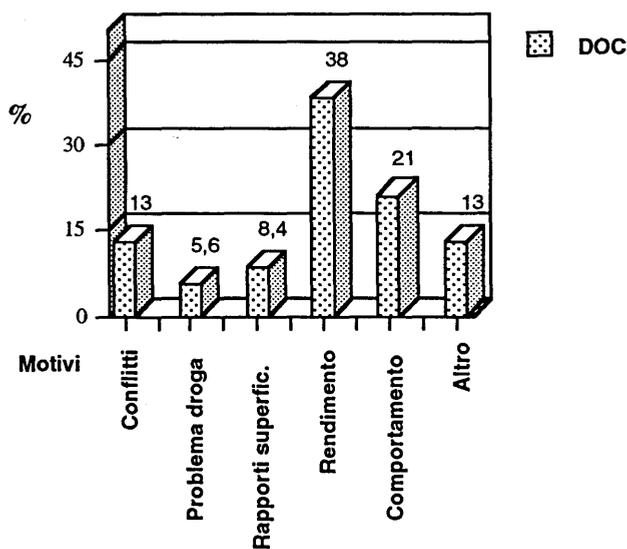
interpersonale con gli studenti riguardano soprattutto problemi legati strettamente all'ambito scolastico. In particolare:

- il rendimento scolastico rappresenta motivo di incontro con gli studenti per il 40% circa degli insegnanti di tutta la provincia di Sassari (per la precisione il 38,06%), inoltre questo argomento sembra essere particolarmente sentito nei distretti 5 di Ozieri e 6/7 di Macomer e Nuoro;

- i problemi legati al comportamento scolastico rappresentano, per frequenza, il secondo argomento di incontro con gli studenti; in particolare, più di un quinto degli insegnanti della provincia (per la precisione per il 21,16%) sceglie questa voce che risulta avere lo stesso rilievo in tutti i distretti scolastici;

- "i conflitti con altri studenti" rappresentano, per frequenza, il terzo importante argomento di incontro, con un livello medio del 13,5% di docenti che lo identifica come motivo privilegiato di incontro con gli studenti;

- gli argomenti più legati alla sfera personale degli studenti come quelli relativi ai rapporti affettivi e sessuali rappresentano mediamente l'8,4% delle risposte dei docenti ed arrivano all'11,6% tra gli insegnanti del distretto 1 di Sassari e al 9,47% per quelli del distretto 4 di Olbia.



TAV. 5: "Se dedica tempo ai rapporti interpersonali con gli studenti, può specificarne il motivo prevalente?"

Può essere interessante, a questo punto, avere un riscontro del livello di comprensione e di aiuto effettivo che, in questi incontri, gli insegnanti possono offrire ai propri studenti. Abbiamo, quindi, posto una domanda diretta a tutti gli studenti, così formulata: *“Ritieni di essere compreso e aiutato dagli insegnanti nei problemi personali?”*:

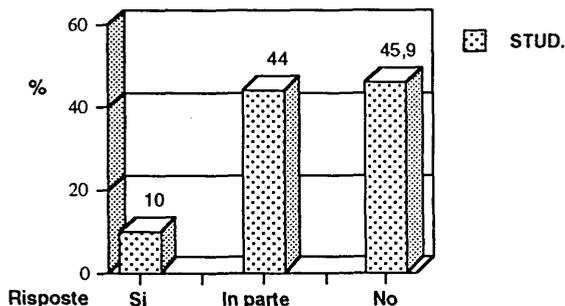
- a) Sì, sempre
- b) In parte
- c) No, mai

Purtroppo, le risposte degli studenti (TAB. 30 STUD) sembrano mettere in evidenza una sostanziale mancanza di comprensione e di aiuto da parte del corpo insegnante. I dati, riportati graficamente nella Tav. 6, sono molto chiari e rimangono stabili, senza differenze significative, in tutti i 6 distretti della provincia. In particolare:

- poco meno della metà degli studenti (per la precisione il 45,86%) ritiene di non aver “mai” avuto comprensione o aiuto dagli insegnanti relativamente ai propri problemi personali e questo dato si aggrava nei distretti 3 di Tempio e 6/7 di Macomer e Nuoro,

- un altro 44% circa sostiene di aver ricevuto un aiuto solo “in parte”,

- solo il 10% circa degli studenti dell’intera provincia ritiene di aver “sempre” ricevuto comprensione e aiuto; questo dato, inoltre, si aggrava nel distretto 5 di Ozieri, nel quale meno del 5% circa degli studenti (per la precisione il 4,96%) risponde in questo modo.



TAV. 6: *“Ritieni di essere compreso e aiutato dagli insegnanti nei problemi personali?”*:

Non ci rimane, ora, che verificare la frequenza dei rapporti interpersonali che gli insegnanti hanno con studenti che fanno uso di sostanze stupefacenti. La domanda con le relative possibili risposte contenuta nel questionario

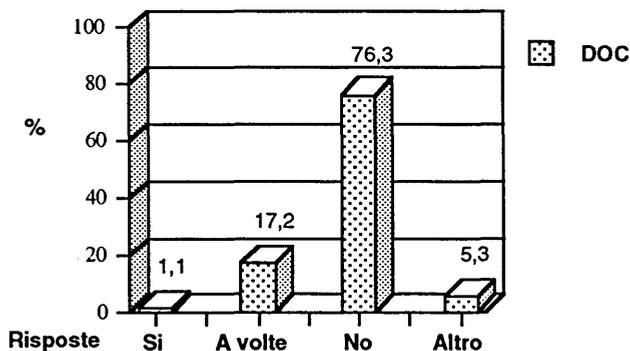
distribuito agli insegnanti è stata così formulata: *“Ha contatti personali con studenti che si drogano?”*:

- a) Sì, sempre
- b) Sì, qualche volta
- c) No, per niente
- d) Altro (specificare)

Le risposte date dagli insegnanti e presentate nella Tav. 6 mettono in evidenza una situazione di netto distacco tra l'insegnante e lo studente che fa uso di sostanze stupefacenti. Infatti, tre quarti degli insegnanti (per la precisione il 76,3%) afferma di non aver “per nulla” contatti con studenti che si drogano e il numero di queste risposte aumenta ancora di più nei distretti 5 di Ozieri 6/7 di Macomer e Nuoro in cui questa dichiarazione viene fatta da circa l'85% degli insegnanti (rispettivamente dall'83,7% e dall'84,9%).

Pochissimi, quindi, sono gli insegnanti che affermano di avere rapporti costanti con studenti che fanno uso di sostanze stupefacenti e presi complessivamente, gli insegnanti che scelgono questa risposta superano di poco l'1% del totale (per la precisione l'1,14%) e, in alcuni distretti, come nel distretto 1 di Sassari e nel distretto 4 di Olbia, non raggiungono neanche questo livello. Unica eccezione, se così possiamo dire, è rappresentata dal distretto 3 di Tempio, in cui il 5% degli insegnanti dichiara di avere spesso contatti con questo tipo di allievi.

Un po' più consistente, ma comunque poco superiore al 15% del totale (il 17,2%), è la percentuale complessiva degli insegnanti che affermano di avere “qualche volta” contatti con studenti che si drogano e i distretti 3 di Tempio e 4 di Olbia si discostano positivamente dalla media della Provincia, rispettivamente con il 25% e con il 23% di risposte in questo senso.



Tav. 7: *“Ha contatti personali con studenti che si drogano?”*

7. Tematiche psicosociali da approfondire nella scuola media superiore

Tra gli interessi che hanno motivato la stesura dei nostri due questionari vi era anche quello di verificare quale tematica psicosociale dovesse essere approfondita durante il curriculum di studi della scuola media superiore. Tra i vari argomenti proposti, abbiamo incluso, ovviamente, anche quello relativo alla prevenzione della tossicodipendenza.

In questa nostra analisi, ci sembra importante tener conto anche della distribuzione delle risposte degli insegnanti (TAB.28) e degli studenti (TAB. 27) relative a questa domanda che, complessivamente, è stata così formulata:

A) per gli insegnanti:

“Quali tematiche sociali ritiene che la sua scuola debba approfondire?”:

- a) L'educazione alla pace
- b) L'educazione alla salute
- c) L'educazione sessuale
- d) L'educazione ecologica
- e) L'educazione alla lingua e cultura sarda
- f) Psicologia dell'adolescenza
- g) Prevenzione della tossicodipendenza
- h) Prevenzione dell'AIDS
- i) Ruolo degli insegnanti
- l) Rapporto scuola-città
- m) Ambiente e cultura giovanile
- n) Altro (specificare)

B) per gli studenti:

“Nell'ambito della formazione psicosociale indica quella più importante che dovrebbe venir promossa con gli studenti”:

- a) L'educazione alla pace
- b) L'educazione alla salute
- c) L'educazione sessuale
- d) L'educazione ecologica
- e) L'educazione alla lingua e cultura sarda
- f) Prevenzione della tossicodipendenza
- g) Prevenzione dell'AIDS
- h) Non so
- i) Altro (specificare)

Per quanto riguarda il nostro argomento di indagine, considereremo solo i dati relativi alla percentuale di insegnanti e studenti che scelgono la voce “prevenzione della tossicodipendenza” (TAB. 1 E).

Anche su questo tema, studenti e insegnanti sembrano avere atteggiamenti diversi: nel complesso di tutta la provincia, infatti, il 9% circa degli

insegnanti (per la precisione l'8,96) a fronte del 14% circa degli studenti (per la precisione il 13,59%), mette al primo posto, tra le tematiche psicosociali da approfondire nella scuola, la prevenzione all'uso di sostanze stupefacenti. Ancora una volta, un numero maggiore di docenti, rispetto alla corrispondente proporzione di studenti, sembra sottostimare il fatto che, per i giovani, il consumo di droghe pesanti o leggere all'interno dei gruppi sociali costituisca un problema e un pericolo. Inoltre, se questa differenza tende, praticamente, ad annullarsi per i distretti a maggior "rischio droga", come quello n.1 di Sassari e n.2 di Alghero, in cui le percentuali di studenti e di insegnanti che scelgono questa voce risultano pressoché identiche, nei rimanenti 4 distretti scolastici la disparità tra le risposte si accentua. Così, in quello n.3 di Tempio, a fronte del 10% circa dei docenti (10,14%) che sceglie questa come tematica da approfondire nella scuola, risponde più del 17% degli studenti; nel distretto n.4 di Olbia solo il 4% circa degli insegnanti (4,3%) sceglie questa voce rispetto ad un'identica scelta da parte del 15% circa dei propri studenti (15,4%); in quello n.5 di Ozieri i docenti fanno questa scelta nella percentuale dell'8% circa (7,8%) mentre gli studenti nella percentuale del 15% circa (14,9%); infine in quelli 6/7 di Macomer e Nuoro, a fronte di un 4% di insegnanti (4,1%) risponde quasi il 12% di studenti (11,9%)

Considerazioni conclusive

Fino ad ora, abbiamo cercato di presentare analiticamente le risposte degli studenti e degli insegnanti alle singole domande proposte dai nostri questionari circa la diffusione del consumo di sostanze stupefacenti nelle scuole medie superiori della provincia di Sassari.

Nel tracciare alcune considerazioni conclusive, è importante evidenziare in primo luogo come, rispetto a questo fenomeno, ci siamo trovati, molto spesso, di fronte ad atteggiamenti contrastanti tra le risposte che gli studenti e gli insegnanti danno alle medesime domande, soprattutto quando si tratta di stimare l'entità del fenomeno droga, e tra le risposte che gli insegnanti danno a domande diverse poste all'interno del proprio questionario, soprattutto quando si tratta di suggerire alcune proposte su chi debba farsi carico di questo problema all'interno della scuola media superiore.

A nostro avviso, il dato complessivo più importante dell'analisi è senza dubbio quello che rivela la notevole diffusione del consumo di sostanze stupefacenti leggere o pesanti tra i giovani studenti della provincia di Sassari: questo comportamento è, infatti, riconosciuto da più dell'80% degli studenti e da più del 70% degli insegnanti dell'intera Provincia. Altro dato ugualmente rilevante risiede nel fatto che il 30% degli studenti e il 20% degli insegnan-

ti dichiarino che la diffusione del consumo di droga rappresenta in assoluto il problema più grave che i giovani sardi si trovano ad affrontare in questi anni.

Un altro dato ugualmente rilevante, evidenziato sia dall'analisi complessiva che da quella per distretto scolastico, sta nel fatto che studenti ed insegnanti dimostrano di avere una differente conoscenza del tipo di sostanze stupefacenti diffuse nella scuola. Soprattutto per quanto riguarda il consumo di droghe pesanti, un certo numero di insegnanti sembra non essere a conoscenza di questo fenomeno. Valga per tutti l'esempio del distretto 3 di Tempio, in cui nessuno dei 70 insegnanti che hanno compilato il nostro questionario, ha affermato di conoscere casi di studenti che fanno uso di droghe pesanti, mentre quasi l'8% dei propri studenti ha dichiarato di essere a conoscenza di casi del genere.

Questa inferiore consapevolezza da parte dei docenti circa la diffusione del consumo di sostanze stupefacenti è, a nostro avviso, confermata anche da altri dati e può non stupirci se consideriamo che, in complesso, solamente poco più dell'1% degli insegnanti afferma di aver avuto contatti frequenti con studenti che fanno uso di droghe, che più del 76% dei docenti afferma di non aver mai avuto incontri di questo tipo e, infine, che solo il 5,5% degli insegnanti afferma che il motivo principale del rapporto personale docenti-studenti ha come argomento di base il "problema droga".

Nel delineare un quadro complessivo della problematicità del fenomeno droga così come viene percepita dal corpo insegnanti della provincia di Sassari, non possiamo che rilevare una curiosa contraddizione. Se da un lato, infatti, un gran numero di insegnanti della provincia di Sassari è a conoscenza della notevole diffusione del consumo di sostanze stupefacenti tra gli studenti delle scuole medie superiori, è consapevole che ciò rappresenta un problema grave per i giovani stessi e, infine, ritiene che sia compito del corpo docente farsi carico di questa situazione; d'altro lato, solo un numero irrilevante di insegnanti dichiara di avere rapporti costanti ed efficaci con gli studenti che fanno uso di sostanze stupefacenti o di essere sollecitati ad instaurare un dialogo su queste problematiche.

Se a queste considerazioni aggiungiamo il fatto che solo il 9% del totale degli insegnanti indica al primo posto, tra le tematiche sociali che la scuola dovrebbe approfondire, il tema riguardante la prevenzione della tossicodipendenza, ci sembra che, in sostanza, venga a delinarsi una configurazione del corpo docente delle scuole medie superiori della provincia di Sassari caratterizzato da un consistente numero di insegnanti animati da un sincero desiderio di farsi carico personalmente del problema droga, ma che al tempo stesso sembra incapace di trovare, a livello personale, un'efficace strategia per fronteggiare questa problematica sia sul piano didattico che sul piano dei rapporti personali con gli studenti.

Se l'atteggiamento che il corpo insegnante ha nei confronti del fenomeno droga sembra caratterizzato da una sostanziale consapevolezza dell'entità e della gravità del problema che non riesce, però, a concretizzarsi in un effettivo impegno a livello individuale, il corrispondente atteggiamento attribuibile al vissuto degli studenti sembra ancor di più destinato a non trovare esiti positivi. Come abbiamo visto nell'approfondimento analitico dei dati, diversamente dagli insegnanti, gli studenti delle scuole medie superiori della provincia di Sassari hanno una percezione della diffusione del consumo di sostanze stupefacenti tra i giovani compagni di scuola più grave, soprattutto per quanto riguarda le droghe pesanti, tanto che, quasi un terzo di essi lo ritiene, in assoluto, il problema più grave che, attualmente, si trovano ad affrontare. Purtroppo, l'analisi precedente evidenzia, anche, che più dei due terzi degli studenti non riesce ad instaurare rapporti continuativi con i propri insegnanti e, relativamente ai propri problemi personali, quasi la metà degli studenti dichiara di non aver "mai" ricevuto aiuto da essi.

Poiché questa sostanziale mancanza di canali comunicativi tra docenti e studenti sul problema droga è stata messa in evidenza anche dalle risposte fornite dal corpo insegnante, ci sentiamo indotti a concludere che gli studenti della provincia di Sassari, quasi certamente, non hanno la possibilità di trovare all'interno della propria scuola un aiuto o un intervento specifico su questo problema anche solamente di tipo comunicativo.

In definitiva, quindi, non ci sentiamo particolarmente pessimisti, nel concludere che, attualmente, la scuola media superiore della provincia di Sassari non appare sicuramente dotata delle necessarie strutture didattiche, psico-pedagogiche, formative necessarie per fornire ai propri studenti ed insegnanti neanche semplici possibilità di sostegno e di supporto in grado di arginare, se non proprio di intervenire direttamente, su di un fenomeno tanto grave e devastante.

Per quanto riguarda l'individuazione dei distretti scolastici più colpiti e meno colpiti da questo fenomeno, l'analisi delle risposte a questi due tipi di domande dirette mostra, senza dubbio, che il 'problema droga' è particolarmente grave nel distretto n.1 di Sassari e nel n.4 di Olbia, mentre le scuole del distretto n.5 di Ozieri sembrano quelle meno investite da questo fenomeno.

In queste considerazioni conclusive, ci sembra doveroso segnalare alcuni dati che presentano la gravità della situazione del distretto 1. Nella città di Sassari, circa il 15% degli studenti e il 10% degli insegnanti ritengono che vi siano casi gravi di consumo di droghe pesanti, più del 6% degli insegnanti stessi ritiene che l'età di inizio per il consumo di sostanze stupefacenti possa essere inferiore ai 13 anni e, infine, neanche l'1% degli insegnanti ha un rapporto costante con gli studenti che si drogano e solo il 16% ha contatti con loro solo "qualche volta".

NOTE

- ¹) Come molti studi di psicologia cognitiva hanno evidenziato, si tratta di due particolari processi cognitivi di elaborazione dell'informazione, denominati "euristica dell'accessibilità e della rappresentabilità". Per una approfondita descrizione si veda: Kahneman D., e Tversky, A., 1973 "On the psychology of prediction". *Psychological Review*, Kahneman D., e Tversky, A., "The simulation heuristic." In D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky (Eds), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases* (pp 201-208), New York: Cambridge University Press.1982).

TAB. 1 A

Confronto tra le distribuzioni percentuali delle Dom. n.15 DOC. e n.32 STUD. "Secondo lei esistono problemi di tossicodipendenza nella sua scuola?"

<i>Distretti</i>		<i>Tot.</i>	DISTR.	DISTR.	DISTR.	DISTR.	DISTR.	DISTR.
			N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6-7
a) Numerosi di droghe pesanti	<i>DOC</i>	0,52	1,16	0,00	0,00	0,00	0,96	0,00
	<i>STUD</i>	1,58	2,04	1,26	0,00	2,25	0,37	1,03
b) Pochi di droghe pesanti	<i>DOC</i>	5,58	8,99	11,49	0,00	1,93	0,00	2,06
	<i>STUD</i>	7,05	11,73	4,72	7,44	4,12	0,00	2,06
c) Numerosi di droghe leggere	<i>DOC</i>	19,42	19,42	10,14	40,30	28,50	9,62	10,31
	<i>STUD</i>	23,09	20,31	28,62	35,81	24,53	16,04	16,49
d) Pochi di droghe leggere	<i>DOC</i>	36,05	37,68	37,16	22,39	38,65	18,27	51,55
	<i>STUD</i>	35,49	35,71	30,19	27,44	38,95	37,31	44,33
e) Non c'è uso di droga	<i>DOC</i>	28,62	21,16	28,38	32,84	24,15	58,65	29,90
	<i>STUD</i>	23,05	18,88	23,90	25,58	20,79	40,67	20,62
f) Altro	<i>DOC</i>	9,81	11,59	12,84	4,48	6,76	12,50	6,19
	<i>STUD</i>	9,74	11,33	11,32	3,72	9,36	5,60	15,46

TAB. 1 B

Confronto tra le variabili nelle distribuzioni percentuali alle Dom. n.15 DOC. e n.32 STUD. "Secondo lei esistono problemi di tossicodipendenza nella sua scuola?"

USO DROGA		D	Esiste	Non c'è
			<u>consumo</u>	<u>consumo</u>
			%	%
Studenti		2423	77,04	22,94
Insegnanti		970	71,38	28,62
Studenti	<i>Maschi</i>	1063	76,3	23,7
	<i>Femmine</i>	1360	77,8	22,2
Studenti per classe	<i>1° Classe</i>	684	70,03	29,97
	<i>5° Classe</i>	1640	79,33	20,67
Studenti classe 1°	<i>Maschi</i>	320	69,44	31,56
	<i>Femmine</i>	362	71,6	28,4
Studenti classe 5°	<i>Maschi</i>	725	79,45	20,55
	<i>Femmine</i>	908	79,2	20,8
Insegnanti	<i>Maschi</i>	439	72,44	27,56
	<i>Femmine</i>	531	71,6	28,4
Insegnanti	<i>Laureati</i>	790	72,9	27,1
	<i>Diplomati</i>	180	67,4	32,6

Tab. 1 C

Confronto tra le distribuzioni percentuali delle Dom. n.14 DOC. e n.31 STUD. "Quale problema ritiene più grave per i giovani della Sardegna"

<i>Distretti</i>		<i>Tot.</i>	DISTR.	DISTR.	DISTR.	DISTR.	DISTR.	DISTR.
			N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6-7
a) La droga	DOC	18,98	18,90	20,00	24,29	24,77	9,71	11,11
	STUD	27,89	29,76	23,97	27,83	32,65	18,89	20,62
b) La violenza	DOC	4,90	4,07	4,67	0,00	2,80	5,83	15,15
	STUD	6,03	4,55	5,05	6,60	7,84	7,78	8,25
c) La qualità della vita	DOC	13,37	10,17	16,67	8,57	17,29	15,53	12,12
	STUD	7,48	8,00	7,89	8,96	6,16	7,78	4,12
d) La corruzione	DOC	1,53	2,62	0,67	5,71	0,47	0,00	0,00
	STUD	1,28	1,72	1,26	0,94	0,93	0,74	1,03
e) La mancanza di prospettive lavorative	DOC	45,31	46,80	41,33	47,14	40,19	50,49	50,51
	STUD	40,54	39,07	40,38	39,62	35,63	52,22	52,58
f) La crisi dell'industria	DOC	1,12	0,29	4,67	1,43	0,47	0,97	0,00
	STUD	2,73	2,53	2,52	1,89	3,17	2,96	4,12
g) L'abbandono di agricolt. pastorizia	DOC	1,94	2,91	1,33	1,43	1,40	2,91	0,00
	STUD	1,03	0,81	2,21	1,42	0,56	0,74	2,06
h) Le carenze della autonom. regionale	DOC	2,14	2,33	1,33	0,00	2,34	5,83	0,00
	STUD	2,36	2,43	4,10	0,47	2,05	2,22	2,06
i) La crisi della famiglia	DOC	3,88	4,65	1,33	4,29	3,27	4,85	5,05
	STUD	1,94	2,23	1,26	2,36	2,43	0,74	1,03
l) La superficialità di rapporti affett. sess.	DOC	0,82	1,16	1,33	0,00	0,93	0,00	0,00
	STUD	2,27	2,23	2,52	2,36	2,24	2,59	1,03
m) La perdita dei valori tradizionali	DOC	5,10	5,81	6,00	5,71	4,21	2,91	5,05
	STUD	4,46	4,25	7,57	5,66	3,73	2,59	3,09
n) Altro	DOC	0,92	0,29	0,67	1,43	1,87	0,97	1,01
	STUD	1,98	2,43	1,26	1,89	2,61	0,74	0,00

Tab. 1 D

Confronto tra le distribuzioni percentuali delle Dom. n.12 DOC. "Dedica tempo ai rapporti interpersonali con gli studenti?" e n.12 STUD. "Hai avuto occasione di contattare i tuoi professori per richiedere suggerimenti su problemi personali?"

<i>Distretti</i>		<i>Tot.</i>	DISTR. N. 1	DISTR. N. 2	DISTR. N. 3	DISTR. N. 4	DISTR. N. 5	DISTR. N.6-7
a) Si	DOC	48,21	43,24	53,02	44,12	49,07	56,19	50,51
	STUD	5,04	4,37	2,84	10,18	6,71	2,59	5,15
b) Talvolta	DOC	46,87	48,53	44,30	51,47	47,20	39,05	49,49
	STUD	25,32	24,90	23,03	34,26	23,46	23,70	31,96
c) Mai	DOC	4,92	8,24	2,68	4,41	3,74	4,76	0,00
	STUD	69,64	70,73	74,13	55,56	69,83	73,71	62,89

Tab. 1 E

Confronto tra le distribuzioni percentuali delle Dom. n.28 DOC. e n.27 STUD. "Nell'ambito della formazione personale indica quella più importante che dovrebbe venir promossa con gli studenti"

<i>Distretti</i>		<i>Tot.</i>	DISTR.	DISTR.	DISTR.	DISTR.	DISTR.	DISTR.
			N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6-7
a) L'educ. alla pace	DOC	18,43	17,06	12,67	24,64	21,80	18,27	20,62
	STUD	17,62	18,82	15,00	13,55	14,39	25,65	18,56
b) L'educ. alla salute	DOC	16,58	14,12	18,00	11,59	19,91	18,27	17,53
	STUD	10,59	9,87	8,75	17,29	10,28	10,78	10,31
c) L'educ. sessuale	DOC	5,15	4,41	4,67	2,90	6,64	0,96	11,34
	STUD	25,81	25,13	27,19	17,76	29,91	25,28	24,74
d) L'educ. ecologica	DOC	11,23	8,53	12,67	10,14	13,27	12,50	13,40
	STUD	8,31	9,46	9,38	7,94	7,29	4,46	10,31
e) L'educ. alla lingua e cultura sarda	DOC	3,40	3,82	2,67	1,45	2,84	5,77	3,09
	STUD	5,71	6,41	6,25	8,41	3,55	5,20	4,12
f) Prevenzione della tossicodipendenza	DOC	9,06	12,94	10,00	10,14	4,27	8,65	4,12
	STUD	13,56	13,02	10,94	16,82	14,95	14,13	11,34
g) Prevenzione dell'AIDS	DOC	2,47	3,24	2,00	7,25	1,42	0,96	1,03
	STUD	13,15	10,89	13,75	13,08	16,64	12,27	17,53
h) Ruoli insegnanti	DOC	4,43	3,53	2,67	5,80	9,00	0,96	3,09
	STUD	-	-	-	-	-	-	-
i) Rapporto scuola-società	DOC	14,32	15,29	17,33	15,94	11,37	13,46	12,37
	STUD	-	-	-	-	-	-	-
l) Ambiente e cultura giovanile	DOC	6,28	6,47	8,00	4,35	3,32	7,69	9,28
	STUD	-	-	-	-	-	-	-
m) Psicologia della adolescenza	DOC	7,42	8,24	9,33	5,80	4,74	11,54	4,12
	STUD	-	-	-	-	-	-	-
n) Non so	DOC	-	-	-	-	-	-	-
	STUD	2,61	3,26	4,06	3,27	1,31	0,74	2,06

GLI SPAZI PSICOLOGICI E SCOLASTICI

Gianfranco Nuvoli - Giovanni M. Cappai

1. Spazi pedagogici e di lavoro

Nella scuola tradizionale il binomio aula-insegnante costituiva la componente fondamentale di qualsiasi istituzione educativa e rispecchiava fedelmente il modo di concepire e attuare l'intero processo formativo. Era considerato sufficiente avere a disposizione gli *spazi essenziali* per accogliere gli alunni e dei docenti preparati e capaci di *trasmettere la cultura* alle nuove generazioni con l'ausilio dei libri di testo, ritenuti depositari di un sapere fisso e immutabile che doveva essere acquisito in termini per lo più acritici e dogmatici.

Oggi le aule continuano a rimanere una struttura e un punto di riferimento obbligato per tutti, ma assumono funzioni e connotati diversi rispetto al passato e trovano il loro naturale completamento nei cosiddetti *spazi educativi* interni ed esterni alla scuola. Tutto questo, però, non ha niente di estemporaneo e di casuale e costituisce invece l'espressione di una cultura pedagogica molto avanzata, di un nuovo e più corretto modo di concepire il processo formativo nel suo complesso, quindi il ruolo dell'allievo e quello del docente, i mezzi e gli strumenti necessari per il raggiungimento di obiettivi di apprezzabile rilevanza. L'alunno, finalmente, viene visto nella sua giusta realtà psicologica, ossia come soggetto attivo che tende alla scoperta diretta, individualmente e per gruppi, del mondo che lo circonda, svolgendo sempre e comunque il ruolo del *ricercatore* ed ergendosi a protagonista autentico della sua maturazione umana, cognitiva e culturale (Cappai, 1992). Di conseguenza cambiano radicalmente anche i compiti del docente, che è chiamato a svolgere una funzione di stimolo e di guida, e muta allo stesso tempo il numero, la qualità e l'uso degli *spazi educativi* e delle loro componenti essenziali.

Pertanto è necessario che l'architettura scolastica si ispiri alle esigenze e ai procedimenti della didattica moderna, che richiedono forme, dimensioni e ambienti diversi (Mac Connel, Fulk, 1968). In questo contesto rientra anche

l'istanza della *versatilità* delle aule richiesta dai nuovi metodi d'insegnamento (Mammarella, Orlandi, 1976), il che comporta fra l'altro la necessità di disporre di tramezzi retrattili per poterle modificare all'occorrenza ed utilizzare razionalmente lo spazio in funzione dell'uso di particolari strumenti e attrezzature didattiche (ibidem). Una soluzione di questo genere, inoltre, è in grado di favorire l'adattabilità a situazioni contingenti collegate a iniziative collegiali e a raggruppamenti di alunni inerenti lo svolgimento di attività di ricerca in classe e per classi aperte, che implica la presenza contemporanea di più insegnanti, l'intervento di esperti esterni, di autorità, di operatori dei diversi ambiti culturali e dei vari settori del mondo del lavoro in grado di offrire dati e informazioni in relazione agli argomenti di studio prescelti.

Un altro indispensabile requisito della scuola moderna è che gli edifici siano dotati di ambienti di dimensioni diverse, e corredati di strumenti, sussidi e materiale utilizzabili da classi più o meno numerose o da gruppi specifici a seconda delle attività che vengono intraprese e portate avanti nelle varie discipline (Mac Connel, Fulk, 1968). In questa prospettiva si colloca anche la necessità di disporre di "impianti che consentano un crescente impiego di apparecchi ausiliari dell'insegnamento: cinema, televisione, radio, macchine didattiche e così via" (ibidem), che significa altresì fare ricorso a specifici sussidi e "fornire allo studente quel materiale che non gli sarebbe altrimenti accessibile nella sua ordinaria esperienza scolastica" (Bruner, 1968). Questa impostazione appare mirata in modo specifico a sfruttare le opportunità che vengono offerte da numerosi "mezzi che aiutano l'insegnante a completare l'esperienza dello studente, a fargli comprendere la struttura sostanziale di ciò che viene apprendendo e ad sperimentare il significato di ciò che apprende" (ibidem). Nasce l'esigenza, però, "dell'uso sistematico di questi sussidi e di questi mezzi" (ibidem), che, lungi dal limitarne le prerogative, richiedono docenti più capaci e preparati, in grado di guidare gli allievi nel loro sforzo di approfondimento, chiarimento e personalizzazione di qualsiasi scoperta e conquista (ibidem). Di fatto il ruolo dell'allievo viene identificato con quello del *ricercatore*, dello *sperimentatore*, del *conquistatore/costruttore di conoscenze*, di *artefice* delle sue conquiste e della sua progressiva maturazione.

Il modello di scuola che ne deriva, pertanto, è quello di *centro di ricerca e ambiente educativo di apprendimento* in cui il libro di testo costituisce solo uno dei tanti sussidi a disposizione, non più quello esclusivo, né tanto meno il più importante. La tendenza che prevale, anzi, coerentemente con la nuova concezione dell'insegnamento, è quella di integrarlo o addirittura sostituirlo con le biblioteche scolastiche di classe e d'istituto, impostate secondo criteri di praticità e di facile fruibilità, soprattutto quando informatizzate -meglio ancora se dagli stessi studenti- con il ricorso al Data Base, che garantisce "la

raccolta e la gestione informatica di dati organizzati (...), che ne permette la messa in relazione, la ricerca e la stampa” (Nuvoli, Manconi, 1992). In questo modo, contrariamente a quanto avviene con lo schedario manuale tradizionale, vengono a crearsi le condizioni più favorevoli per rendere accessibile agli alunni la visitazione del materiale bibliografico disponibile, per consentire la ricerca e la rapida individuazione delle fonti.

Pur essendo il computer “ormai entrato nella quotidianità della nostra vita lavorativa e sociale” (Nuvoli, Manconi, 1992), resta ancora estraneo all’ambito didattico, confermando così i tempi lunghi della scuola per adeguarsi a quelli che sono gli strumenti più diffusi nell’odierno mondo dell’industria, dell’imprenditoria e dei servizi. Occorre allora dotare le scuole di appositi laboratori di informatica, corredati di hardware e software adatti per essere utilizzati a scopo didattico in tutte le classi e in tutte le discipline. Rientrano in questo ambito, fra l’altro, la raccolta e la conservazione di dati, la videoscrittura, la classificazione mediante grafici, la stampa di testi, giornalini e documenti, il disegno e la grafica nei suoi molteplici aspetti, la creazione di tabelle di dati numerici e l’esecuzione di calcoli matematici e di simulazioni, il problem solving, l’uso di programmi strutturati per favorire il processo cognitivo e, ove necessario, il graduale recupero degli allievi che presentano lacune e ritardi di vario genere. Il tutto senza alcun rischio di passività e di meccanicità, ben sapendo che l’alunno “entra in rapporto con la macchina in maniera attiva e creativa in un ambiente di lavoro cognitivo in cui si confronta con il computer nella risoluzione dei problemi” (Nuvoli, Manconi, 1992), sviluppando così capacità logiche, creative e metodologiche che gli consentono anche “di conoscere le basi della programmazione informatica che sottendono l’uso *intelligente* di queste macchine” (ibidem).

Una scuola moderna realmente avanzata, comunque, non può limitarsi soltanto all’uso dell’informatica. Sulla base delle esigenze formative attuali e della specificità di ciascun istituto, sono inoltre necessari laboratori linguistici (da utilizzare per l’apprendimento della lingua italiana e delle lingue straniere), laboratori di storia e geografia, scientifici, artistici e musicali, sale per proiezione, per conferenze-dibattito e per rappresentazioni teatrali, palestre per le attività motorie e ginnico-sportive. Tutti dotati, naturalmente, delle attrezzature e degli strumenti richiesti per garantire il massimo di scientificità ed efficacia alle numerose attività che vengono programmate e attuate nei diversi momenti dell’anno scolastico.

L’istanza della scuola aperta teorizzata dall’Art. 1 del D.P.R. n.416 del 31.5.1974 e dalle attuali scienze dell’educazione (Sansuini, 1985), comporta l’estensione del concetto di *spazio pedagogico* a tutto ciò che, in ambito extrascolastico, viene ad assumere una insostituibile valenza formativa.

Rientrano in questo contesto le componenti storico-geografico-scientifiche del territorio, il patrimonio artistico e architettonico, le biblioteche, i musei, le chiese e i templi, le pinacoteche, gli impianti sportivi, le strutture produttive, gli organismi amministrativi, le istituzioni pubbliche e private e quant'altro rappresenta l'esito dell'impegno degli uomini, nel presente e nel passato, in funzione della risoluzione dei problemi dei singoli e della collettività. Si tratta di obiettivi da prendere inderogabilmente in considerazione nell'ambito delle iniziative di ricerca e di studio mirate a promuovere la maturazione consapevole e critica degli allievi nel pieno rispetto dei loro interessi e delle loro esigenze psicologiche, finalità queste che esigono il contatto continuo con la realtà e lo svolgimento di un ruolo attivo nella scoperta e nella conquista di qualsiasi conoscenza.

In questo senso appare del tutto naturale e corretto considerare *spazi pedagogici* anche quanto gli allievi hanno modo di osservare e prendere in esame in occasione delle visite e dei viaggi d'istruzione in Italia e all'estero, che, lungi da qualsiasi forma di improvvisazione e di superficialità, debbono trovare adeguata collocazione all'interno della programmazione interdisciplinare delle attività di ricerca e di studio.

Per *spazi di lavoro* s'intendono correntemente gli sbocchi occupazionali che una determinata scuola è in grado di offrire agli allievi che la frequentano e portano a compimento il previsto corso di studi. Nel caso specifico degli istituti medi superiori, ciò si riferisce a quelli che, non comportando necessariamente l'iscrizione ad una Facoltà universitaria, rilasciano titoli validi per l'immediato inserimento in uno specifico settore lavorativo e professionale.

Da queste considerazioni si evince che l'esistenza di ciascun istituto dovrebbe trovare la sua giustificazione e la sua ragione di essere nella natura del territorio di appartenenza, nelle sue potenzialità, nella vocazione e nelle esigenze della gente, nelle prospettive immediate e future della società. E ciò in un'ottica che non può essere solo locale, ma che investe problematiche che affondano le radici e che si collegano a situazioni e istanze regionali, nazionali e internazionali dalle quali non si può assolutamente prescindere. In un mondo come il nostro, poi, dove le novità e i cambiamenti avvengono in modo rapido e vertiginoso, con sconvolgimenti spesso radicali e di vaste dimensioni, non si può fare a meno di cambiare e adattare le istituzioni formative alle realtà emergenti, pena l'autoemarginazione dal contesto culturale, sociale e produttivo, con conseguenze altamente negative per gli alunni, per le famiglie e per l'intera comunità.

Relativamente alle scuole medie superiori, quindi, si pone un duplice problema:

- a) effettuare delle scelte lungimiranti in caso di nuove istituzioni;

b) adattare, integrare o, se necessario, soppiantare quegli istituti che appaiono anacronistici e non più rispondenti alle esigenze dei tempi.

Queste soluzioni, però, alle quali non possono esservi alternative, vanno adottate con la massima ponderatezza, il che significa coinvolgere il maggior numero possibile di soggetti e di esperti delle diverse istituzioni, del mondo politico-amministrativo, della scuola, della cultura, della scienza e dell'economia. Agendo in questo modo è possibile leggere e analizzare a fondo la realtà che interessa, comprendere i problemi nei loro molteplici aspetti, effettuare comparazioni e correlazioni, rapportarsi alla società nel suo complesso, a fatti e fenomeni di sicura attualità e di proporzioni sovra-nazionali, a tutti quei fattori, cioè, che bisogna tenere nella dovuta considerazione per operare delle scelte e degli adeguamenti in modo razionale e corretto. E' quanto occorre per evitare gli equivoci e gli errori commessi talvolta in passato, per interpretare realmente le esigenze del territorio e dare ad esse delle risposte mirate, per non deludere le legittime aspirazioni dei giovani che ripongono nella scuola le loro giuste aspettative e il desiderio di prepararsi per un futuro alieno dalla disoccupazione e scevro da pericolose forme di devianza e di emarginazione.

2. Analisi dei dati

Negli anni trenta Kurt Lewin, famoso per le sue ricerche sulla dinamica di gruppo, introduce nello studio psicologico dell'uomo la 'teoria di campo' ed un nuovo concetto, quello di '*spazio vitale*' o di ambiente psicologico (Lewin, 1935). Quest'ultimo non è costituito semplicemente dall'ambiente geografico o sociologico, ma dall'insieme "degli oggetti, delle persone, delle attività (...) con cui l'individuo, ad un dato momento, è in rapporto" (Petter, 1965, XIV), e che, attraverso le valenze negative o positive che rappresentano e le relative modificazioni, hanno la facoltà di attrarre o respingere il soggetto e quindi "contribuiscono a determinare il comportamento concreto dell'individuo" (Ibidem). In questi termini l'ambiente non appare più avulso o contrapposto alla persona, ma diviene viceversa strettamente correlato ed interdipendente in quanto costituisce e forma proprio con la persona lo 'spazio vitale' di un individuo.

Le conseguenze di questa teoria topologica hanno portato a notevoli elaborazioni sia nell'ambito delle relazioni interpersonali e della dinamica di gruppo, e sia nel campo del rapporto della persona con l'ambiente. Infatti, se l'ambiente è una 'regione' dello spazio vitale, esso acquista un'inaspettata funzione nei confronti dell'individuo in termini di attrazione-repulsione che può esercitare e quindi di valenze positive e negative che possono influenzare

la persona. In campo educativo questo significa per lo studente che gli spazi scolastici possono far parte della sua persona, e quindi della sua vita, se essi riescono ad assumere valenze positive di attrazione nel suscitare la motivazione e l'impegno, piuttosto che valenze negative di repulsione, qualora non sappia stimolarne l'interesse.

Sulla base di queste brevi considerazioni abbiamo formulato l'ipotesi che, in genere, gli insegnanti e gli allievi della scuola media superiore vivano in modo costrittivo il loro spazio vitale all'interno della scuola, e ciò non solo per carenze di aule e di locali scolastici, ma anche per l'assenza di figure di supporto, di spazi alternativi (quali sala mensa o sala lettura, ecc.), nonché anche di quelli connessi ad uno sbocco lavorativo che si ponga non aleatorio o 'probabile, entro i cinque anni' per l'utenza studentesca.

SPAZI PSICOSOCIALI

Abbiamo pertanto chiesto agli insegnanti "*Nel suo istituto esistono figure professionali?*", nella previsione che operatori extrascolastici potessero essere coinvolti nella scuola sia sulla base delle équipes psicopedagogiche previste dai Decreti Delegati, sia ai sensi delle convenzioni comunali con operatori sociali in base alla L.R. n.4 del 1989, e sia delle figure che operano all'interno dei vari enti locali.

L'analisi dei dati complessivi (TAB. 39) ci conferma come la maggioranza degli insegnanti (63%) indichi l'assenza di figure extrascolastiche di differenti ambiti culturali o professionali che possano supportare l'attività didattica; un altro 25% segnala la presenza di psicologi, mentre le altre figure hanno percentuali che denotano una presenza minima (1-4%). Il confronto statistico tra i vari distretti mostra una differenziazione dei dati altamente significativa ($P \leq 0.0001$) determinata da un'assenza di figure che raggiunge punte del 90 e del 93% (rispettivamente nei distretti n.2 e n.6-7), e dalla figura dello psicologo che compare in maggioranza nel distretto del capoluogo (58%) e in parte in quello n.4, mentre resta assente nei rimanenti distretti.

Una lettura psicologica di questi dati porta a ritenere che gli insegnanti della provincia sentano di non poter contare sull'intervento di esperti 'esterni' o sul supporto di figure professionali in grado di sostenere l'intervento psico-pedagogico nell'ambito di alcune attività e problematiche in cui la scuola è, comunque, coinvolta. Il riferimento più immediato è quello della prevenzione delle tossicodipendenze (ambito in cui l'unica presenza di operatori extrascolastici segnalata dagli intervistati appare l'intervento degli psicologi della USL n.1 di Sassari nelle scuole del relativo distretto), mentre non paiono rilevabili dalle risposte gli interventi formativi -rivolti ai docenti- dei gruppi di lavoro del Provveditorato agli Studi di Sassari (Educazione alla

Salute, Progetto Giovani, ecc.). Nel rinviare ad altra parte della relazione sull'Osservatorio Scolastico per quanto concerne gli interventi educativi 'extrascolastici' di cui il mondo degli insegnanti ritiene di aver necessità per l'attività di aggiornamento, appare qui da sottolineare che l'inserimento in questi spazi sociali potrebbe costituire un implicito invito all'ampliamento delle convergenze educative in quella serie di 'educazioni' (educazioni alla salute, alla pace, sessuale, stradale, ecc.) che la scuola sempre più è tenuta a impartire e sulle quali, tuttavia, non è in genere né formata né motivata adeguatamente. Viceversa, un coinvolgimento degli insegnanti con altre figure sanitarie, psico-pedagogiche e sociali potrebbe consentire di riempire questi spazi educativi, con la conseguente valorizzazione delle risorse della scuola superiore.

SPAZI FISICI

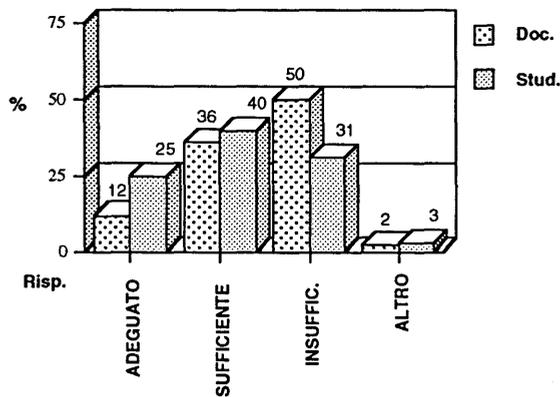
Nell'ambito dell'ipotesi di lavoro abbiamo chiesto al campione dei docenti e a quello dei discenti quali ambienti scolastici fossero presenti nella scuola, e di quali sentissero maggiormente la mancanza.

Una domanda, rivolta a docenti e discenti, tendeva a rilevare un giudizio sul locale di lezione tramite il seguente quesito: "*Secondo lei, gli spazi-aula sono...?*". Le risposte dei docenti (TAB. 41 Doc.) evidenziano una maggioranza critica nei confronti di tale locale (50,4%), a cui si aggiunge un 36% che li definisce come 'sufficienti': resta solo un 11% a valutarli in modo positivo nella voce 'adeguati'! Tra i distretti il confronto statistico rileva un'alta significatività ($P \leq 0.009$) in quanto le valutazioni negative superano la soglia del 50% nei distretti n.4, 5 e 6-7 (rispettivamente con valori pari a 55%, 53% e 55%), mentre quelle meno critiche espresse dall'opzione 'Adeguato' provengono dai distretti n.1, 3 e 6-7 con scarti di 3 punti percentuali rispetto al totale.

Diversamente da quanto si potesse prevedere, gli studenti esprimono sulla propria aula (TAB. 38 STUD.) giudizi che paiono più ottimistici di quelli dei docenti (cfr. TAV. 1): il 40% li ritiene sufficienti, ed il 25% li definisce come 'adeguati', e quindi solo il 31% li giudica insufficienti. Anche nel confronto tra distretti si nota una differenziazione significativa ($P \leq 0.0014$) analoga a quella della componente docenti, salvo che nell'opzione 'Adeguato', più indicata nei distretti n.3 e n.6-7 (entrambi con il 30%), e quella 'Insufficiente' nel distretto n.5 di Ozieri (43%).

Questi risultati indicano nel complesso che il 46% dei docenti ed il 65% degli studenti non esprimono giudizi di inadeguatezza rispetto allo spazio scolastico in cui si svolgono quotidianamente le attività didattiche, e quindi vengono in pratica a contraddire quella serie di scioperi che sconvolgono

all'inizio dell'anno le scuole medie, specie del capoluogo. Da rilevare, però, che l'estrazione del campione per sede scolastica, e non per numero di soggetti, nel favorire la dimensione territoriale della rilevazione può allo stesso tempo attribuire minor peso statistico a quelle sedi che si trovano in particolari condizioni disagiate per sovraffollamento o per carenze di locali. Ci riferiamo in particolare a quella rilevante minoranza che esprime giudizi negativi in quanto frequenta in istituti che dispongono di aule e locali ricevuti 'in prestito' da altre scuole, o condivisi con esse, oppure che cambiano sede di anno in anno. Sono questi dei fattori all'apparenza irrilevanti, e che tuttavia meritano tutta l'attenzione dell'assessorato provinciale alla P.I. per la funzione psicologica di rifiuto e di demotivazione verso l'impegno scolastico che essi possono svolgere agli occhi dello studente.



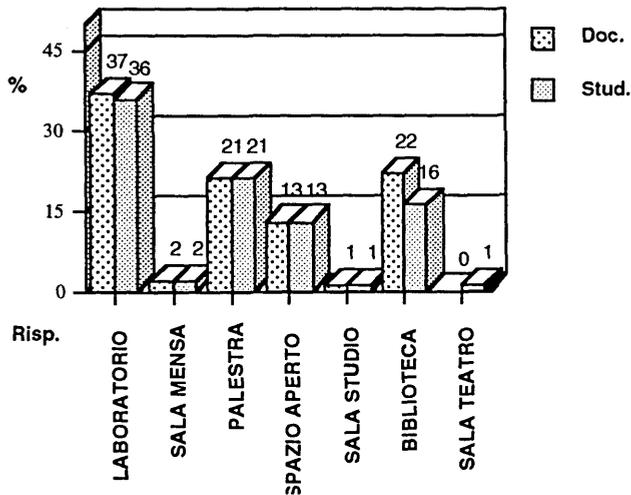
TAV. 1: "Secondo lei, gli spazi-aula sono... ?"

L'analisi dei dati relativi agli spazi a carattere 'esterno' rispetto all'aula scolastica (TAB. 40 Docenti) conferma che, secondo di insegnanti, il laboratorio didattico e scientifico è la struttura più diffusa, pur se ancora parzialmente, in quanto segnalata soltanto da un terzo degli intervistati (37%); essa è quindi presente in una scuola su tre, nonostante il valore pedagogico e 'tirocinante' che essa possa svolgere, specie nelle scuole a carattere tecnico-professionale. Altri spazi sono rappresentati dalle biblioteche (22%), dalle palestre (20%) e, infine dagli spazi aperti intorno alla scuola. Il confronto statistico delle differenze tra i vari distretti presenta valori altamente significativi ($P \leq 0.0001$) in quanto nel distretto n.3 appare la più elevata presenza di laboratori (66%) e la più ridotta disponibilità di biblioteche (7%) e di spazi aperti (5%); viceversa, in quello n.5 si rilevano le minori presenze di labora-

tori e quelle maggiori di biblioteche (rispettivamente il 26% ed il 43%), e in quello n.2 emergono gli spazi aperti (21%) utilizzabili dalla scuola.

In riferimento alle problematiche del pendolarismo e della sua diffusione nella provincia di Sassari, tra le risposte alla domanda n.40 erano inserite anche quelle relative alla 'sala mensa' e alla 'sala studio' quali spazi usufruibili per ridurre i disagi del rientro pomeridiano o dell'attesa del mezzo di trasporto per raggiungere la propria residenza. Tali spazi appaiono indicati nel totale, ma con percentuali irrisorie (1-2%) che trovano maggiori consistenze nel distretto n.2 per la mensa (6%) e in quello n.4 per la sala studio (3%).

In presenza di questi scarsi spazi di supporto allo studio era interessante il confronto con le risposte fornite dagli studenti (cfr. TAB. 37) all'analogha domanda. La differenziazione tra le due componenti nel totale generale presenta minime variazioni (cfr. Tav. 2), con l'esclusione della voce 'biblioteca' (docenti = 22% vs studenti = 15,5%). In considerazione dell'estrazione dei due campioni dalle medesime sedi e classi scolastiche, questi risultati lasciano intravedere che alcuni studenti -prevedibilmente componenti del sotto-campione frequentante le classi prime- alla fine dell'anno ancora non conoscano l'esistenza della biblioteca nella loro sede scolastica!



TAV. 2: "Nella sua scuola esistono ..."

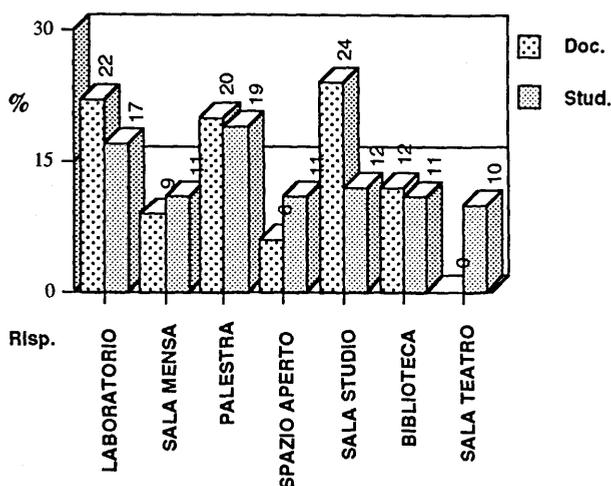
Anche negli studenti il confronto di significatività tra le distribuzioni dei dati per distretto presenta valori e probabilità elevate ($P \leq 0.0001$). E

infatti, anche in questa categoria rileviamo una situazione analoga a quella dei docenti per una elevata presenza di laboratori (52%) nel distretto n.3, che viene però superata da quello n.4 (56%); inoltre si rilevano nel distretto n.5 le minori presenze di laboratori (29%), e in quello n.2 i maggiori spazi aperti (19%), probabilmente utilizzati dalla scuola come palestre all'aria aperta, visto che è anche quello con la minore presenza di palestre in muratura (13%).

In previsione di un raffronto tra i reali spazi a disposizione della scuola rispetto a quelli *'ideali'* che potessero venir desiderati e richiesti dalle esigenze di docenti e discenti, abbiamo rivolto ad entrambe le categorie la domanda: *"Nel suo istituto sente maggiormente la mancanza di ...?"*. Abbiamo ritenuto questa domanda particolarmente rilevante perché, proposta nell'ambito di una rilevazione relativa all'Osservatorio Permanente della amministrazione provinciale di Sassari, potesse consentire agli intervistati di indicare al principale referente in termini di edilizia scolastica superiore le loro più immediate necessità. I risultati generali rilevati nella componente docente (TAB. 42) evidenziano tre opzioni con risposte superiori al 20%, ed in particolare quelle della richiesta di sala studio (24%), di laboratori (22%), e di palestre (20%). Seguono sui dieci punti percentuali le opzioni per le biblioteche e le sale mensa. Questi dati denotano una esigenza marcata della classe docente di poter contare su spazi *'alternativi'* ove poter fare ricerche bibliografiche o attività ginniche, e quindi sottolineano che la disponibilità dell'aula scolastica tende sempre più a non essere considerata sufficiente.

La distribuzione delle risposte distinte per distretto di appartenenza evidenzia, tramite i valori altamente significativi del confronto statistico ($P \leq 0.0001$), una notevole diversificazione per area geografico-scolastica. Infatti, nel distretto n.1 viene indicata con maggiore incidenza la risposta relativa al laboratorio (25%) e alla sala mensa (13%), e quindi assumono minore rilevanza altre opzioni, quale quella per le palestre; in quello di Alghero, viceversa, si richiedono le palestre (26%) e le biblioteche (16%) e meno gli spazi aperti; nei distretti n.3 di Tempio e n.6-7 di Macomer e di Nuoro l'esigenza è quella della sala studio (rispettivamente 35% e 29%), ma nel n.6-7 l'alta concentrazione di studenti pendolari fa affiancare la richiesta di sala mensa; anche nei distretti n.4 e n.5 si evidenzia la necessità di disporre di palestre (26% e 34% rispettivamente), ma unita in quello di Olbia alla opzione *'biblioteche'* (16%), e in quello di Ozieri a *'spazi aperti'* (14%).

Per quanto riguarda la richiesta ideale del mondo studentesco (TAB. 39), essa presenta, rispetto quella dei docenti (cfr. Tav. 3), una distribuzione differente e più omogenea che è caratterizzata da valori che gravitano intorno al 10% per tutte le voci, con le eccezioni rappresentate dalle opzioni della palestra (19%) e del laboratorio (17%).



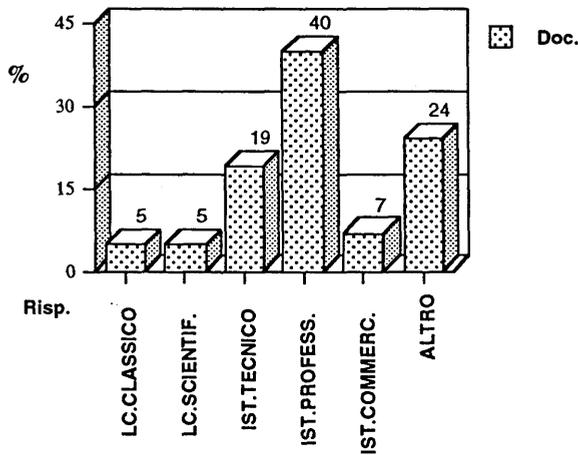
TAV. 3: "Nel suo istituto sente maggiormente la mancanza di ...?".

I valori altamente significativi del confronto statistico fra distretti ($P \leq 0.0001$) paiono essenzialmente dovuti all'incidenza maggiore delle voci di cui gli studenti vivono la carenza, ed in particolare alle palestre nel distretto n.2, n.4 e n.5 (rispettivamente 21%, 19% e 25%), ai laboratori nei distretti n.3 e n.5 (rispettivamente 22% e 24%). In considerazione della loro condizione di pendolari che raggiungono giornalmente le scuole di Nuoro e di Macomer, emerge coerentemente negli studenti dei distretti n.6-7 la richiesta della mensa (28%), struttura questa che allevierebbe la situazione concernente il rientro a casa anche per i 384 allievi del distretto n.1 (13%).

SPAZI OCCUPAZIONALI

Con il quesito n.43 e con quello n.44 era nostro obiettivo esaminare gli spazi del territorio che, a parere dei docenti, fossero disponibili sia in termini di corrispondenza tra istituti secondari ed esigenze formative (dom. 43) e sia in rapporto agli sbocchi occupazionali che lo stesso può offrire agli studenti (dom. 44). La prima domanda chiedeva in modo specifico "Quali istituti occorrerebbero per le esigenze del territorio?". Le risposte generali dei docenti (cfr TAV. 4) evidenziano come quasi il 40% di essi individui negli istituti professionali l'esigenza più diffusa, seguita da quella degli istituti

tecnici (19%) e da scarse percentuali per gli istituti commerciali (7%) e per i licei (5%). Da rilevare che circa un docente su quattro (24%) risponde all'opzione 'f' con la voce 'Altro', e quindi questa rappresenta per importanza la seconda risposta. Pur riservandoci nel proseguo della ricerca una verifica della specificazione fornita con l'opzione 'Altro', occorre qui dire che il dato è in parte un nostro errore in quanto prevedevamo inutile la voce per aver inserito tutte le tipologie di istituto mentre, a posteriori, rileviamo tra le proposte l'assenza di quello magistrale, scuola secondaria in cui possono essere confluite le opzioni degli intervistati. Tuttavia, se l'ipotesi precedente venisse confermata, appare importante sottolineare come il settore dell'insegnamento eserciti ancora una sua funzione attrattiva nei docenti, e ciò in contrasto con recenti rilevazioni di periodici specializzati che fanno invece affermare agli allievi "Da grande *non* farò l'insegnante" (Alfano, 1994).



TAV. 4: "Quali istituti occorrerebbero per le esigenze del territorio?".

L'analisi statistica dei confronti evidenzia valori altamente significativi ($P \leq 0.0001$) tra i distretti, nei quali, agli occhi dei docenti interessati, si denotano esigenze differenti: gli istituti professionali trovano richiesta da parte della maggioranza degli insegnanti (62%) nel distretto n.5 di Ozieri, ove appare anche quella in contro-tendenza dei licei classici (12%); quelli tecnici paiono necessari in modo particolare nei distretti n.1 di Sassari (22%) e n.6-7 di Macomer e Nuoro (25%); quelli commerciali sono indicati nel distretto n.2 di Alghero (9%) e soprattutto in quello n.4 di Olbia (13%).

Nell'ambito degli spazi l'ultima domanda concerne le opportunità di lavoro ed era posta in questi termini: *"Se nel territorio in cui insegna esistono per lei risorse che potrebbero rappresentare sbocchi occupazionali per i suoi studenti, se supportate da adeguati istituti e scuole di formazione, può indicare il settore e specificare a fianco la risorsa?"*.

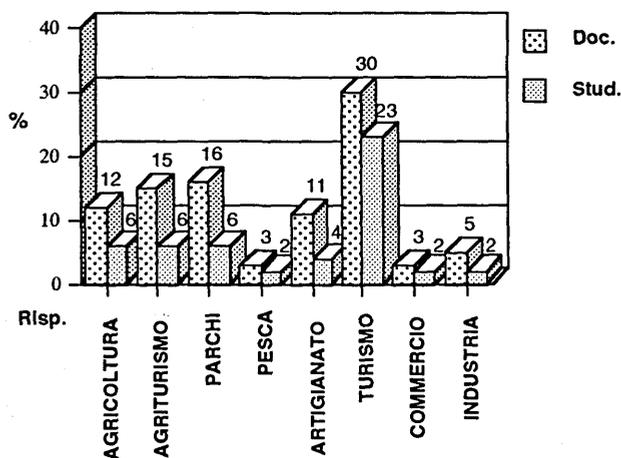
Le risposte rilevate nella categoria dei docenti (TAB. 44 Doc.) assegnano le maggiori opportunità di lavoro alla risorsa 'turismo' (30%), voce che insieme a quella di 'Agri-turismo' (15%) arriva ad essere segnalata da quasi un docente su due; anche le rimanenti opzioni che rientrano nel settore primario mostrano percentuali di rilievo: 12% per l'agricoltura, 17% per i parchi faunistici, e solo un 3% per la pesca. I dati dei docenti mettono quindi in rilievo la carenza di prospettive lavorative da loro intravista per il settore dei servizi (commercio = 3%) e soprattutto la disillusione nei confronti di quello dell'industria (5%), che solo un paio di decenni fa era invece visto come la nuova fonte di rinascita per la Sardegna (Lelli e al., 1975).

Anche in questa tabella è significativo il confronto tra le risposte dei distretti ($P \leq 0.0001$) in quanto le opportunità lavorative seguono a volte le caratteristiche territoriali, mentre altre volte se ne discostano ed evidenziano quindi sbocchi ancora non sfruttati. E' il caso del distretto di Ozieri che per gli insegnanti trova il 60%, e quindi la maggioranza dei suoi sbocchi occupazionali, nell'agricoltura (27%), nell'agri-turismo (17%) e nel turismo (11%). Anche quelli di Sassari ed Olbia puntano sul turismo (con rispettivamente il 33% ed il 54%), ma con un'articolazione degli sbocchi per il primo con il settore agricolo-faunistico (agricoltura = 15%, parchi = 15%), e per il secondo nell'ambito dei parchi faunistici. Viceversa, la posizione costiera di Alghero non conferma una vocazione marinara (pesca = 7%) e piuttosto fa emergere quella dell'agriturismo (19%). Per i centri afferenti al distretto di Tempio si rileva una connotazione turistica degli sbocchi occupazionali (24%) affiancati da livelli analoghi di artigianato (21%) e da riserve e parchi (21%). Come già rilevato per la distribuzione delle risposte nel totale, anche in quella fra i distretti i risultati confermano la scomparsa della opzione del commercio e di quella dell'industria, con un'unica eccezione per il distretto di Ozieri (11%): l'ipotesi più probabile è che i docenti ritengano per un verso ormai fallita l'esperienza industriale delle 'cattedrali nel deserto' che si era importata in provincia negli anni '60, e per un altro verso appaia loro raggiunta la saturazione del terziario nell'ambito commerciale, ove la grande distribuzione lascia poche possibilità di sviluppo ai piccoli imprenditori.

Secondo la categoria dei discenti il quadro che si presenta loro per gli sbocchi occupazionali (TAB. 40) assume connotati più incerti e molto meno ottimistici di quelli dei docenti (cfr. Tav. 5), visto che uno studente su tre (29%) non sa fornire una risposta, e un altro 18% fornisce una valutazione

negativa sulle possibilità di lavoro. Oltre questi dati pessimistici o dubitativi, l'unica prospettiva positiva è quella indicante il turismo (23%), mentre le restanti presentano percentuali oscillanti tra l'1% ed il 5%.

L'andamento generale presenta, al confronto tra le risposte dei distretti, differenze altamente significative ($P \leq 0.0001$) che denotano la variabilità delle situazioni locali e talvolta il contrasto con l'opinione espressa dai docenti. Infatti allo sbocco nell'agricoltura espresso dagli insegnanti per la zona di Ozieri si contrappone la risposta di assenza di opportunità da parte degli studenti (25%); allo stesso modo appare maggioritaria tra le opzioni meno rilevante l'opportunità del turismo per i distretti di Sassari (19%) e di Olbia (37%), quella dell'agriturismo per Alghero (7%). Uniche conferme appaiono 'Artigianato' (10%) e 'Parchi' (20%) per i distretti di Macomer e Nuoro, e la opzione 'Agricoltura' in quello di Tempio.



TAV. 5: "Nel territorio esistono per lei risorse che potrebbero rappresentare sbocchi occupazionali?"

Dal complesso dei risultati, quindi, i giovani appaiono insicuri e pessimisti sulle possibilità occupazionali presenti nelle zone di residenza, e questo dato può rappresentare un indice non solo della condizione giovanile, tendenzialmente idealista e contraddittoria, che non sa ancora bene 'cosa farà da grande', ma anche della assenza di motivazioni (in primo luogo a carattere lavorativo, ma generazionali nel complesso) che sembra affliggere la condizione adolescenziale e post-adolescenziale di fronte alla riduzione dei posti

di lavoro e al chiudersi delle possibilità lavorative, e quindi anche alla volontà di prosecuzione degli studi.

3. Considerazioni conclusive e proposte

L'esame degli spazi psicologici che la presente indagine ha messo a fuoco induce a rilevare che sul piano fisico le strutture scolastiche mostrano carenze e limitazioni che concernono non solo lo spazio-aula ma anche tutti gli ambienti extra-aula, ed in primo luogo l'esigenza di disporre di palestre, biblioteche e locali idonei per lo svolgimento di lezioni e attività didattiche che esulino dallo studio sul banco e coinvolgano più attivamente le conoscenze esperienziali del giovane. Si tratta, però, di un modo differente di 'fare scuola' perché basato su presupposti di coinvolgimento interpersonale e sull'utilizzazione di strumenti ed attrezzature audiovisive, informatiche (quali videoregistratori, computer, ecc.) o anche semplici biblioteche che esulano dal classico libro di testo pur se possono motivare e coinvolgere maggiormente sul piano emotivo e cognitivo il giovane nella sua necessità di "vedersi *dimostrare* le cose e non soltanto di vedersene *proposte* (...), di discutere alla pari dell'insegnante, e non soltanto dei contenuti e dei problemi che riguardano una certa disciplina, ma, più ampiamente, di tutto quanto accade dentro e fuori la scuola (...)" (Petter, 1990, 46). In questo senso, e alla luce dell'esigenza giovanile di un ambiente scolastico adeguato e motivante, lo spazio fisico travalica i suoi limiti ed assume dimensioni che sono insieme pedagogiche e psicologiche perché diviene per la persona una 'regione' in grado di attrarlo (Lewin, 1935) e di motivarne il comportamento. L'alternativa è quella che lo spazio scolastico resti avulso dal contesto di vita del giovane, e quindi non sappia esercitare in lui alcuna azione tesa a sollecitarne gli sforzi e l'impegno per il suo futuro lavorativo.

Questo non significa che l'ambiente fisico non assuma la sua rilevanza nell'attività scolastica della secondaria superiore, ed anzi occorrerà il massimo impegno da parte delle amministrazioni locali e provinciali non soltanto per dotarla di aule ma anche per fornirla di spazi didattici stimolanti sul piano sperimentale. Ma, soprattutto, ciò vuol dire che se le scuole dell'area provinciale non sono adeguate alle potenzialità dei diversi territori e se la prospettiva di sbocchi occupazionali rimane aleatoria ed incerta, allora la scuola non rientrerà nella dimensione dello 'spazio vitale' dello studente. Diventerà allora prevedibile l'ampliamento di fenomeni già presenti nella secondaria, quello dell'abbandono e della mortalità scolastica, problematiche queste che riflettono ma non dipendono esclusivamente dall'attuale carenza di sbocchi occupazionali alla conclusione degli studi superiori.

Bibliografia

- Alfano C., C'era una volta il 'signor' professore. *TuttoScuola*, A. XX, n.343, 1994, pp.29-40.
- Bonino S., La dimensione psicologica dello spazio: *Età Evolutiva*, 1983, 15, 115-118.
- Bruner J.S., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Trad. ital. Armando, Roma 1968.
- Cappai G. M., *Ricerca di gruppo e classi aperte. Aspetti psicologici, metodologici e didattici nella scuola contemporanea*, Dattena, Cagliari 1992.
- Dieuzeide H., *Le tecniche audiovisive nell'insegnamento*. Trad. ital. Armando, Roma 1976.
- Lelli M., Fadda A., Mazzette A., Merler A., Pitto C., Sias G., *La rinascita fallita*. Dessi, Sassari 1975.
- Lewin K. (1935), *Teoria dinamica della personalità*. Trad. ital. Editrice Universitaria Firenze 1965.
- Lollini P., *Didattica e computer*, La Scuola, Brescia 1987.
- Mac Connel J., Fulk H., *Nuovi programmi e nuova architettura scolastica*, in J.S. Bruner, *Dopo Dewey*. op.cit., 1968.
- Mammarella E., Orlandi A., *Facciamo insieme la scuola materna. Proposte aperte per insegnanti e genitori*. Fabbri, Milano 1976.
- Nuvoli G., Rujū Garau F., *Spazi di gioco nell'ambito familiare e scolastico*. In AA.VV., *Psicologia dello sviluppo*. Edikronos, Palermo, 1981, 1012-1027.
- Nuvoli G., *Psicologia e adolescenza*. Delfino, Sassari 1990.
- Nuvoli G., Manconi P., *L'informatica nella scuola*, Dattena, Cagliari 1992.
- Peter G., *I motivi conduttori dell'opera di Lewin*. In Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*. op.cit., 1965, pp. V-XXXVI.
- Peter G., *L'adolescente nella scuola: problemi psicologici*. In G. Nuvoli, *Psicologia e adolescenza*. op.cit., 1990, pp. 41-50.
- Sansuini S., *Classi aperte e interclasse. Principi, organizzazione e metodi di una scuola che si rinnova*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
- Volpicelli L., *L'educazione contemporanea*, Vol. 1°, Armando, Roma 1969.

L'ORIENTAMENTO

Parte Prima

L'ORIENTAMENTO PROFESSIONALE

Salvatore Cadeddu

1. Evoluzione del concetto

Per questo aspetto del problema si fa riferimento alla classificazione delle forme o concezioni di orientamento compiuta da C. Scarpellini (1976). L'autore distingue nel tempo quattro forme di orientamento, di cui sottolinea il diverso modo di concepire la persona e la diversa preminenza degli attori implicati nel processo di orientamento.

La prima forma di orientamento apparsa agli inizi del '900 è definita dall'autore citato *'diagnostico-attitudinale'*. Secondo questa concezione ogni individuo nasce con capacità o disposizioni congenite tali da renderlo più adatto alle professioni che richiedono precisamente quelle specifiche abilità. Orientare, quindi, vuol dire mettere a confronto queste capacità o attitudini con le abilità richieste da ogni specifica professione; in particolare, significa per l'orientatore compiere una diagnosi, cioè individuare le attitudini presenti nella persona, stabilire e comunicare se l'individuo è adatto o meno ad un certo lavoro.

All'inizio la diagnosi, poiché riguardava solo le controindicazioni fisiche, era compiuta da un medico. Successivamente questa operazione, estesa alle attitudini di tipo psico-sensoriale, fu affidata a personale specializzato in grado di misurare le capacità umane, cioè ad esperti nell'applicare i tests.

La forma di orientamento descritta si appoggia dunque ad una concezione statica ed atomistica dell'uomo, poiché lo pensa come un tutto costituito dall'accostamento di funzioni psichiche distinte tra di loro e definite una volta per sempre; uomo il cui benessere nel lavoro è assicurato automaticamente dalla presenza in lui delle specifiche abilità richieste da un determinato lavoro. L'orientamento appare essere la collocazione dell'uomo al posto

giusto e quindi non risulterebbe necessario alcun intervento da parte dell'educatore nel processo educativo.

La successiva forma di orientamento, apparsa verso gli anni '40, è detta da Scarpellini *'caratterologico-affettiva'*. Secondo questa concezione l'uomo non è solo un insieme di attitudini psico-sensoriali e mentali distinte, ma è attraversato da interessi e da passioni che determinano la messa in moto ed il potenziamento delle attitudini stesse. Sono questi interessi ad influenzare l'approccio e la riuscita dell'individuo nel lavoro; interessi che gli studiosi del tempo connettono al carattere della persona inteso come insieme di disposizioni psichiche congenite che distingue un tipo umano dall'altro.

Orientare significa, allora, estendere la diagnosi dalle attitudini psico-sensoriali e cognitive dell'individuo agli aspetti emotivi, affettivi, ed individuare se questi ultimi, assieme ai primi, sono in sintonia con una determinata professione. L'operazione dell'orientamento è compiuta da un esperto in grado di utilizzare anche gli strumenti che indagano sugli interessi ed atteggiamenti dell'individuo, come i questionari di autodescrizione e di personalità.

E' questa una concezione più articolata della precedente, in quanto cerca di considerare l'uomo come totalità di senso, di mente e di affetto, e tende a vedere nel lavoro non solo un mezzo per vivere, ma anche una fonte di soddisfazione personale, che assieme all'efficienza della prestazione lavorativa assicurano la produttività dell'azienda. In altre parole, l'uomo ed il lavoro tendono ad essere considerati come realtà tra loro interagenti.

Tale concezione, secondo Scarpellini (1976), non sembra portare grossi cambiamenti in una prassi che consiste ancora nell'individuare la persona adatta per una determinata professione riservando ruoli di scarso rilievo ad educatore ed educando (quest'ultimo considerato più oggetto che soggetto di orientamento).

Con gli anni '50 inizia il superamento delle concezioni di orientamento descritte. Infatti l'uomo comincia ad essere visto come realtà storica, inserito in un contesto socio-economico-culturale che agisce su di lui influenzandone anche le aspirazioni e le possibilità lavorative. Il lavoro è pensato quale espressione delle esigenze della collettività alle quali il singolo deve riferirsi; la felicità individuale viene identificata con l'essere utile socialmente.

La forma di orientamento che si appoggia su tali presupposti relativamente all'uomo e al lavoro è detta da Scarpellini *'socio-culturale'*. Secondo questa concezione l'orientamento consiste nel rendere possibile detta coincidenza tra felicità individuale ed utilità sociale mediante un intervento del contesto sul singolo; intervento da attribuirsi alla educazione. Scompare allora la figura dell'esperto dell'orientamento, specializzato nei mezzi di conoscenza dell'individuo e delle professioni, che compie delle diagnosi, ed

il suo posto è occupato dall'educatore, che pianificherà e programmerà una serie di influenze sull'allievo tali da portarlo a scegliere e a riuscire nella professione che la collettività ritiene utile socialmente.

“La concezione socio-culturale - afferma Scarpellini (1976, 142)- pur presentando dei limiti, ha il merito di evidenziare, rispetto al passato, il carattere di processualità dell'orientamento al posto di quello di episodicità e le possibilità-responsabilità della scuola, quale contesto, in questo processo”. Infatti, senza pensare ad un orientamento come condizionamento del singolo alla collettività, è possibile vederlo come sostegno per l'individuo nelle sue continue scelte di vita e intravedere il vasto campo di operatività che si apre per l'insegnante di qualsiasi grado scolastico.

2. L'odierno quadro teorico di riferimento

Ultimamente la concezione di orientamento “*socio-culturale*” è stata superata da quella che Scarpellini definisce “*maturativo-personale*”; che Sarchielli (1978) intende come ‘*socializzazione al lavoro*’, Viglietti (1989) come ‘*modalità educativa permanente*’ e Macario (1990) come ‘*sintesi degli obiettivi dell'educazione umana*’: si tratta della stessa concezione espressa in termini diversi. Infatti, i suddetti autori (e non solo loro, ma tutti quelli che, a vario titolo, si sono occupati di orientamento in questi ultimi anni), pur ricorrendo a definizioni diverse, sostengono tutti una concezione ‘*educativa*’ dell'orientamento.

Secondo tale interpretazione l'orientamento viene ricondotto alla relazione individuo-ambiente, al modo in cui questa si instaura e si sviluppa influenzando sui comportamenti di scelta. Può così essere definito come un processo unitario e continuo, diretto a porre l'individuo nelle condizioni di saper compiere nei singoli momenti della vita scelte opportune, coscienti e responsabili. Queste, a parere dei suddetti autori, si ricollegano direttamente alla strutturazione dell'io: “Nello scegliere uno stile di vita - sostiene Macario (1990, 126) - (sia esso uno stato di vita o una professione particolare), più o meno consciamente, la persona cerca i mezzi per uno sviluppo soddisfacente di sé, dell'immagine del proprio io”.

In quest'ottica l'orientamento è anzitutto un processo attraverso il quale l'individuo tende a quella maturazione psicologica, spirituale e morale che gli permetterà di scoprire la sua vocazione personale, di rispondervi impegnandosi mediante l'inserimento nella comunità umana, con quei ruoli e compiti che egli con libertà saprà progressivamente assumere, tenendo conto sia della propria realtà che delle esigenze sociali e costruire così la sua identità; è una ricerca ed uno sviluppo verso la propria identità personale,

sociale e professionale; è fondamentalmente auto-orientamento, autodefinizione progressiva di fronte a se stesso, all'altro e alla società, di fronte ai valori.

Orientare significa fare da sostegno maturativo in questo lavoro di ricerca; aiutare intenzionalmente il giovane nella sua progressiva realizzazione personale, che viene raggiunta attraverso una libera assunzione e interiorizzazione di valori. L'attore principale di questo processo è la persona stessa sostenuta da figure diverse tra cui spicca l'educatore. In questa prospettiva appare concettualmente superata la distinzione tra orientamento scolastico e orientamento professionale sia perché sono entrambi frutto di una stessa e globale azione educativa, sia perché l'ulteriore scelta scolastica è anch'essa funzionale alla futura attività lavorativa che si vuole intraprendere (G. Sarchielli, 1978).

A queste tesi non è rimasta insensibile la scuola italiana. Infatti, con l'istituzione della Scuola Media unica nel 1962 si inizia ufficialmente a parlare di compito orientativo per la scuola. La legge istitutiva sostiene che la Scuola Media dell'obbligo "concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini delle scelte dell'attività successiva".

E' un concetto fondamentale che trova puntuale esplicazione nei *Programmi* attualmente vigenti e fa della Scuola Media una istituzione:

- *formativa*, in quanto si preoccupa (o dovrebbe farlo) di offrire occasioni di sviluppo della personalità del preadolescente in tutte le direzioni: etica, religiosa, sociale, intellettuale, affettiva, operativa, emotiva ecc.;

- *orientativa*, perché "favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari momenti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé". (D. M. del 9 febbraio 1979)

Il dettato della legge è quindi chiaro:

- l'attività di orientamento non è una scelta marginale, un qualcosa che si può fare ma che si può anche non fare senza per questo venire meno alla norma: l'orientamento è un compito istituzionale della Scuola Media inferiore; è, anzi, sintesi dell'educazione umana, e come tale deve essere programmata e svolta nell'ambito dei compiti normali della scuola;

- con l'orientamento si dà corso a quel rispetto-potenziamento-arricchiamento delle diversità che costituisce una risorsa per la collettività e un elemento irrinunciabile dell'identità personale.

Pertanto, l'orientamento costituisce un compito che tocca tutt'intera la scuola dell'obbligo e la forma proposta assume quei caratteri di processualità e di sostegno per l'individuo nella costruzione di una identità sociale e personale e nello sviluppo di un progetto di vita. Ne deriva che l'orientamento non può essere limitato soltanto alla Scuola Media, né tanto meno alla fine di questo ciclo, perché prima di esso dovrebbe esserci già stato un lavoro di formazione alla capacità di saper leggere le informazioni sul mondo professionale, confrontate con l'opinione e il giudizio che l'alunno ha di sé, dei suoi limiti e dei propri interessi. Si può pensare, dunque, di ottenere delle reali capacità auto-orientative nella Scuola Media se già in quella Elementare si propone un curriculum che tenda a creare le premesse per una preparazione che fornisca, insieme alle conoscenze, l'autonomia.

Anche se in questo ordine di scuola manca ancora un servizio di orientamento permanente e generalizzato, comunque non si può dire che la scuola media inferiore non si sia mossa in questa direzione: svariati suoi corsi di aggiornamento hanno avuto come tematica questo argomento, e molti suoi docenti sono capaci di elaborare un curriculum orientativo.

La scuola in notevole ritardo è invece la media Superiore. La sua legge istitutiva, intendendola come una scuola formativa professionalizzante, ha trascurato di istituire al suo interno un servizio di orientamento permanente e qualificato. Comunque, diverse sono le considerazioni che legittimano la necessità di istituirlo:

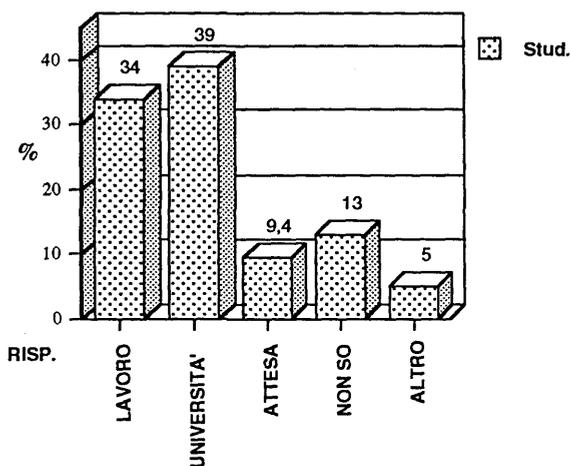
- il problema della scelta e quindi dell'orientamento non può essere avviato né concludersi nella scuola Media Inferiore, ma ha inizio con la vita dell'individuo e si protrae per l'intero arco della vita umana;

- l'attività di orientamento procede su due direzioni parallele e simultanee, quella della coscienza di sé e quella delle problematiche inerenti il rapporto studio-lavoro;

- l'orientamento non è estraneo alle materie del curriculum scolastico ma le penetra di spiriti diversi (Murineddu, 1992).

3. Analisi dei dati statistici

Relativamente ai totali della TAB. 7 STUD., inerente la previsione di scelta successiva agli studi superiori, il valore più alto (39%) riguarda gli studenti che intendono iscriversi all'Università. E' abbastanza alta anche la percentuale di coloro (34%) che aspirano ad inserirsi subito nel mondo del lavoro. Solo il 9% vuole prendere tempo prima di decidere in merito, mentre il 13% non sa proprio cosa fare (TAV. 1).

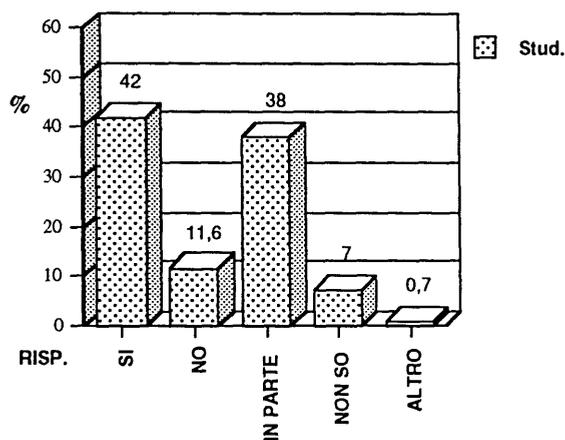


TAV. 1: "Che cosa prevedi per te dopo la scuola?"

Il confronto fra i distretti non evidenzia alcuna significatività in senso statistico. Il valore più elevato (44%) per l'opzione universitaria si riscontra nel distretto n.5, dove si rileva anche la percentuale più bassa di chi si augura di entrare nel mondo del lavoro (29%). Nei distretti 6-7, invece, queste previsioni si capovolgono: il 36% degli studenti, infatti, è orientato verso gli studi universitari e il 40% verso il lavoro. Quest'ultima percentuale è la più alta fra tutti i distretti ed è dovuta, a mio avviso, al fatto che nel territorio che li comprende manca l'Università.

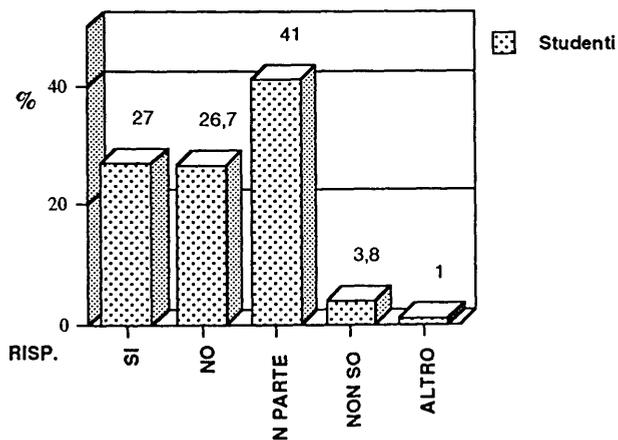
Dai totali della TAB. n.8 STUD. (cfr. anche TAV. 2), mirata ad accertare se la scuola frequentata prepara ad accedere agli studi universitari, risulta che: il 42% degli intervistati esprime un giudizio positivo in tal senso; il 38%, invece, sostiene che la scuola lo faccia solo in parte; il 12% è convinto che la scuola non prepari assolutamente e il 7% degli studenti non si è pronunciato in merito.

Nessuna significatività statistica è stata riscontrata nel confronto fra i dati relativi ai distretti. Infatti dappertutto prevale la convinzione che la scuola fornisca le basi per gli studi universitari. In questo contesto il dato più alto (52%) è presente nei distretti 6/7, dove si registra anche il valore più basso (7%) in tale direzione. In quello n.5, invece, si ha la percentuale più alta (41%) in merito agli studenti che considerano la scuola frequentata capace solo in parte di prepararli per gli studi universitari.



TAV. 2: "Ritieni che la tua scuola ti prepari ad accedere agli studi universitari?"

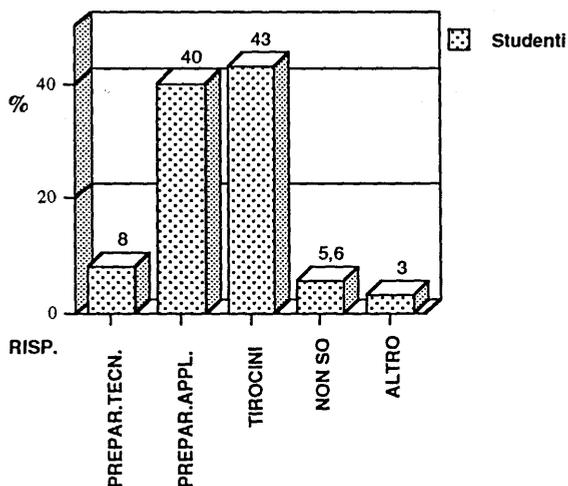
Dalle risposte date alla domanda n.9, volta ad accertare se gli studenti considerino la preparazione scolastica rispondente alla necessità attuali di una professione (TAV. 3), risulta che i più (41%) la reputano in parterispondente; una quota analoga (27%) risponde con giudizi positivi o con quelli negativi.



TAV. 3: "Pensi che la preparazione scolastica risponda alle attuali necessità di una professione?"

Sul piano statistico il confronto dei dati della tabella n.9 ha fatto emergere un alto grado di significatività ($P \leq 0.001$). Per ciò che riguarda i dati riferiti agli allievi che considerano la preparazione scolastica valida in funzione professionale, il valore più basso (21%) appartiene al distretto n.1, quello più alto (48%) ai distretti n.6/7. In questi si ha il minor numero di studenti (9%) che ritiene di ricevere dalla scuola una preparazione non rispondente alle necessità di una professione. Al distretto n.1, tuttavia, appartiene la percentuale più alta (44%) degli studenti che ritengono che la scuola prepari solo in parte al lavoro. Nel distretto n.5 si ha il dato più alto (35%) fra coloro che non riconoscono alla scuola la capacità di prepararli ad una professione.

I totali della TAB. 10 STUD., proposta per accertare se gli studenti siano consapevoli della modifica più importante da apportare alla preparazione scolastica per renderla più adeguata alle necessità di una professione, evidenziano una chiara preferenza per i tirocini e le esercitazioni pratiche (43%), corroborata dal 40% di studenti che optano per una maggiore preparazione applicativa (TAV. 4). Solo l'8% degli intervistati propende per una scuola più teorica. Risulta evidente, pertanto, come vi sia bisogno di 'saper fare', ma la mancata saldatura tra il 'sapere' e il 'fare' fa emergere chiaramente le gravi carenze in uno dei compiti istitutivi della scuola di ogni ordine e grado.



TAV. 4: "Quale modifica ritieni più importante per una preparazione scolastica più adeguata alle necessità di una professione?"

Ugualmente significativo è risultato il confronto fra i distretti dei dati riguardanti la tabella in questione ($P \leq 0.0001$). Gli studenti che ritengono necessaria una migliore preparazione teorica per rendere la scuola più adeguata alle necessità del lavoro sono percentualmente pochi in tutti i distretti, ma in questa distribuzione si differenzia il distretto n.3 dove arrivano ad un massimo del 15%, e dove si riscontra anche il valore più basso (31%) di quanti preferiscono i tirocini e le esercitazioni (questo valore, invece, raggiunge la percentuale più alta, il 50%, nel distretto n.2), compensata però dalla percentuale più elevata (45%) di coloro che preferiscono una maggiore preparazione applicativa.

Bibliografia

- Macario L., Nanni C., Sarti S., Zanni N., *Orientare educando*, LAS, Roma 1990;
Murineddu G. (a cura di), *Orientamento e formazione nella problematica educativa*.
La Nuovissima, Tempio 1993.
Sarchielli G., *La socializzazione al lavoro*, Il Mulino, Bologna 1978.
Scarpellini C., Strologo E. (a cura di), *L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia 1976.
Viglietti M., *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1989;
Zanniello G., *Educazione e orientamento professionale*, Armando, Roma 1987.

L'ORIENTAMENTO SCOLASTICO

Gavina Casedda

Introduzione

L'orientamento scolastico viene definito come quell'insieme di interventi che mirano ad aiutare l'alunno a risolvere i suoi problemi di studio: ciò presuppone non soltanto l'indicazione di un cammino da seguire per raggiungere una determinata meta, ma aiutare a scegliere, naturalmente offrendo anche i mezzi per poter percorrere il cammino indicato, affinché sia il ragazzo a decidere in modo responsabile e maturo di avviarsi o no verso la meta indirizzata.

Prendendo come punto di partenza questa definizione possiamo collocare l'orientamento nell'ambito dell'educazione, poiché si tratta di mettere l'individuo in condizioni tali da poter fare delle scelte responsabili e vivere coerentemente ad esse (Viglietti, 1989). A questo riguardo molto interessante è la Premessa ai Programmi della Scuola Media (1979), in cui si legge "l'aderenza alle caratteristiche psicologiche dell'alunno (...) deve costituire un criterio direttivo costante dell'azione educativa (...), dei docenti e della scuola", in modo che sia possibile la realizzazione da parte degli alunni dei processi di apprendimento e di auto-orientamento.

Considerato che alla scuola media accedono alunni con una cultura differenziata, la stessa scuola deve programmare i propri interventi in modo adeguato a quelle che sono le esigenze degli alunni, rimuovendo gli effetti negativi dei condizionamenti sociali, in modo da superare svantaggi culturali, sociali, economici e così via (Viglietti, 1989).

Vediamo quindi che il termine "orientare" è sinonimo di "educare alle scelte" (La Malfa, Borsini, 1986, 5). Infatti orientare vuol dire "fornire ai giovani gli strumenti che consentiranno loro di progettare autonomamente il proprio avvenire" pur in presenza di grandi incertezze inerenti al futuro complessivo della società in cui si trovano a vivere; quindi vuol dire anche proporsi obiettivi razionali e perseguirli attraverso una attenta valutazione dei mezzi e dei risultati (ibidem).

In riferimento agli interventi cui mira la scuola, essi sono diretti a:

- Prevenire, ridurre e bloccare le cause degli insuccessi scolastici, dando dei consigli e delle indicazioni ai genitori, all'alunno stesso e agli insegnanti su come regolarsi per migliorare la situazione.
- Studiare e approfondire la conoscenza delle situazioni individuali, in modo da adottare strategie didattiche d'intervento adatte a quelle che sono le possibilità dell'alunno.
- Abituare i docenti all'autocontrollo delle loro metodologie, ossia valutare come gli alunni apprendono, dove e perché sbagliano e così via.
- Aiutare gli alunni ad acquisire una metodologia di studio.
- Motivare gli alunni allo studio anche insegnando loro un'adeguata metodologia.
- Favorire positive interazioni socio-affettive all'interno del gruppo e del corpo docente.

È con questo tipo di interventi che è possibile aiutare l'alunno a costruirsi "un piano personale di soluzione" coerente con le sue specifiche esigenze e rispettoso di quella che è la personalità di ciascun alunno (Viglietti, 1989).

L'orientamento come processo educativo permanente

Per capire in che cosa consiste l'orientamento come processo educativo permanente è necessario identificare innanzitutto quali sono gli obiettivi dell'educazione, per poi passare a quelli dell'orientamento, dopo di che è possibile parlare di orientamento scolastico come processo educativo permanente.

In riferimento agli obiettivi dell'educazione è necessario definirli in maniera chiara e adeguata, affinché l'educazione sia valida ed efficace; in tal senso è indispensabile che tali obiettivi siano specifici e vicini alla realtà, in modo da fornire all'individuo tutti i mezzi per potersi adattare all'ambiente circostante in cui vive.

Un obiettivo educativo molto importante è quello di "dare ad ogni individuo tutto ciò che può favorire la sua autonomia e il pieno sviluppo delle sue potenzialità". Si tratta di un obiettivo particolarmente aderente all'orientamento, in quanto è necessario scoprire quali sono le sue potenzialità, fino a che punto possono essere educabili, e in che modo se ne può controllare e favorirne lo sviluppo. Naturalmente ciò non è sufficiente per conoscere le modalità di realizzazione delle potenzialità, infatti bisogna tener conto anche dei condizionamenti offerti dall'ambiente.

Sappiamo che le potenzialità di un individuo si esercitano principalmente in un ambiente adatto, ed è per questo che l'obiettivo educativo dovrà

fornire all'individuo tutti gli strumenti che gli permettano di utilizzare gli stimoli ambientali (Viglietti, 1989). Per quanto riguarda l'orientamento, invece, pur se ha gli stessi fini dell'educazione, esso si colloca nel processo educativo come "modo specifico di realizzare la persona nelle sue potenzialità": è così che lo prepara a motivare le sue scelte professionali, considerandone gli stadi di sviluppo (gioventù, ecc.); è chiaro che ogni processo di orientamento non può esaurirsi nel tempo poiché sono sempre possibili contenuti nuovi o più ampi all'interno di una società che è in continua evoluzione.

Su queste basi l'orientamento viene visto come una "modalità educativa permanente", che dura per tutta la vita in quanto sono mutevoli le condizioni sociali, culturali della nostra società che spingono l'individuo a continui e nuovi adattamenti (Premessa ai Programmi della Scuola Media, 1979). A questo proposito è fondamentale la programmazione educativa dell'orientamento che dovrà garantire innanzitutto la "centralità dell'alunno nel suo ambiente di appartenenza", e inoltre "un accentuato realismo", una certa "flessibilità", ed infine "un'effettiva collegialità e partecipazione" (Soresi, Mezzini, 1990). Per quanto riguarda il primo punto è indispensabile raccogliere tutte le informazioni inerenti alle conoscenze che gli alunni e le famiglie hanno sul mondo scolastico e lavorativo e sulle loro capacità associabili a diverse decisioni. In pratica questo rappresenta un'analisi della situazione di partenza che costituisce la prima tappa del processo di orientamento scolastico.

Molto importante in questo itinerario è anche il secondo punto, ossia tener conto del realismo, importantissimo nel momento in cui si costituisce il curriculum; infatti, troppo spesso nelle esperienze di orientamento si fa riferimento a situazioni lontane, allo studio del passato piuttosto che a quello del presente. Quindi è indispensabile partire dalla "praticabilità" delle abilità decisionali, facilmente attivabile nell'ambito sociale (ibidem).

Parte integrante del processo di orientamento è la "flessibilità", che consiste nel costituire un curriculum che per natura sia flessibile, ossia che si adegui alle scelte educative e didattiche (obiettivi e interventi), e alle caratteristiche degli alunni; infine, molto importante è la programmazione, che dev'essere "esplicita e rigorosa", quindi l'orientamento dovrà riuscire a mettere in atto propri specifici obiettivi.

Dopo aver definito quali sono gli obiettivi dell'orientamento e dell'educazione, vediamo di capire che cosa s'intende per orientamento educativo: l'appellativo "educativo" viene usato in riferimento alle modalità di intervento orientativo, tendenti a creare nei soggetti i prerequisiti utili e indispensabili per attuare una libera scelta di studio o di lavoro. Per cui intervengono nel processo di orientamento la scuola, la famiglia e altri enti, istituzionali e non (Viglietti, 1989).

Adesso è ancora più chiaro che cosa si intenda per orientamento scolastico, poiché si lega strettamente ad un insieme di interventi che hanno il fine di aiutare l'alunno a risolvere i suoi problemi di studio; un esempio è l'assistenza scolastica, la quale dovrebbe raggiungere specifici obiettivi, tra cui molto importante è saper prevenire e ridurre le bocciature, approfondire la conoscenza delle situazioni individuali. Con questi interventi si contribuisce all'apporto di soluzioni di tipo individuale, quindi non tanto di ordine collettivo, bensì specifico e aderente a quelle che sono le esigenze reali di ciascun individuo (ibidem).

Concludendo questo paragrafo vediamo che già dall'introduzione, in cui si definisce il concetto stesso di orientamento scolastico, è diventato un luogo comune, affermato anche dalla normativa oltre che dalla prassi, assegnare alla scuola i vari compiti riguardanti l'orientamento. Ma attraverso l'indagine storica è emerso che inizialmente esso è sorto al di fuori delle competenze scolastiche e che solo in seguito, in mancanza di altre strutture, alla scuola è stata delegata questa funzione. Tutto ciò soprattutto attraverso l'introduzione del concetto di "educazione permanente", con l'affermazione del principio di una scolarità prolungata, con il fatto che oggi alla scuola si assegnano diversi compiti estranei, tramite la delega da parte della famiglia, per cui avviene che la scuola, di fatto, gestisce un servizio ritenuto da tutti di importanza notevole (Moriani, 1982). Infatti, soprattutto con l'introduzione dei Decreti Delegati e di altre leggi (L. 16.6.1977, n.348; L. 4.8.1977, n.517, ecc.) la famiglia e la società si riappropriano di quella che è la funzione educativa, mentre la scuola viene investita ufficialmente laddove è detto che essa è "scuola orientativa" (Decreti Delegati, 1974).

Ogni volta che si parla dell'orientamento, nei confronti dell'educazione o della scuola si usano due espressioni:

- educazione come orientamento;
- orientamento come educazione;

Ma ciò evidenzia una differenza fondamentale, ossia che l'educazione tende necessariamente all'orientamento (educazione come orientamento), mentre l'orientamento deve essere avviato e sviluppato nella scuola (orientamento come educazione) (Moriani, 1982).

Comunque un elemento importantissimo nel processo di orientamento scolastico è che la dinamica del processo deve basarsi su criteri che costituiscano una metodologia sufficientemente sperimentata; inoltre deve basarsi su servizi che possano essere in grado di individuare con quali possibili scelte e orizzonti, in un'età in cui la personalità si sta strutturando, il soggetto possa realizzarsi. E' per questo motivo che l'orientamento focalizza la sua attenzione nel periodo della scolarità, oltre quindi che nella scuola media, fin dalla scuola dell'obbligo.

In realtà, però, per una lunga tradizione l'orientamento viene svolto al termine della scuola media, in quanto si è sempre distinto nettamente l'orientamento scolastico da quello professionale; in teoria, infatti, non vi è distinzione tra i due concetti, poiché l'orientamento è quel processo inteso come aiuto e anche come possibilità del soggetto di compiere le scelte personali più rispondenti a quelle che sono le sue capacità e le sue esigenze personali.

E' proprio in questa prospettiva che si può avviare il servizio di orientamento già dalla scuola elementare (ibidem). Naturalmente si tratta di un servizio molto difficile da attuare e da gestire, soprattutto da parte della scuola che non possiede ancora personale adeguato e sufficientemente preparato sia dal punto di vista didattico e professionale, sia finanziario ed economico: necessitano infatti una serie di strutture adeguate, tali da avviare ed organizzare dovunque il servizio (Moriani, 1982).

Finalità operative dell'orientamento all'interno della scuola

In alcuni paesi le finalità dell'orientamento non sono state formulate in modo chiaro; vasta è infatti l'intera gamma di finalità:

1) promuovere scelte corrette "combinando in modo realistico le capacità, gli interessi e la personalità degli studenti con le opportunità disponibili per la scelta di un lavoro dopo gli studi, per la scelta di un tipo di istruzione successiva" in funzione del proseguimento degli studi, ed infine, per la scelta fra diversi indirizzi all'interno di un determinato corso di studio, oppure con il passaggio da una scuola all'altra.

2) Fornire consulenza ad ogni singolo studente, e ciò per tutta la durata della carriera scolastica, in modo da sfruttare nel modo migliore possibile le loro potenzialità durante il periodo scolastico (Augenti, Polacek, 1982, 29).

In riferimento alle finalità dell'orientamento molto interessante è la definizione dell'UNESCO: "orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire con gli studi e la professione relativamente alle mutevoli esigenze della vita con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona" (La Malfa, Borsini, 1986, 29).

Vediamo ora di definire quelle che sono le finalità operative dell'orientamento che fondamentalmente sono due:

- la promozione della persona che si inserisce nel lavoro;
- "il benessere socioeconomico della società a cui la persona appartiene" (Viglietti, 1982).

Naturalmente si tratta di due esigenze complementari, ossia che l'una non deve escludere l'altra, bensì l'una deve essere strettamente legata all'al-

tra; l'orientamento in questo senso è una modalità d'intervento continuo e flessibile nel senso che deve mettere l'individuo, sia giovane che adulto, in condizione di fare delle scelte che siano responsabili e di vivere coerentemente ad esse. Però, per alcuni queste finalità non sembrano facilmente raggiungibili, anzi talvolta sono utopistiche e irreali; ciò è valido in modo particolare per la prima finalità che consiste nel promuovere lo sviluppo della persona con lo svolgimento di un'attività lavorativa, che naturalmente sia soddisfacente. A questo proposito uno studioso, Warnach (1975), oppone il concetto di organizzazione lavorativa come autorealizzazione dell'individuo, in quanto solitamente non sono le persone che scelgono le professioni, ma è l'organizzazione che seleziona le stesse adatte alle sue finalità. Anche un altro autore, Scheller (1980), si pone il problema se l'orientamento abbia effettivamente il fine di avviare i giovani a lavori gratificanti sia possibile. Dice inoltre che molto dipende dal tipo di lavoro, infatti alcune attività sono più soddisfacenti e gratificanti di altre.

Tuttavia questi problemi argomentativi non dimostrano che il lavoro non possa essere un canale che permetta una realizzazione personale, infatti le attese dei giovani, particolarmente delle donne, sono molto alte. A questo proposito è fondamentale l'aiuto offerto dalla scuola; si parla in modo particolare di collaborazione tra servizio di orientamento e scuola, soprattutto dal punto di vista psico-pedagogico e didattico, il cui fine è quello di ottenere un maggiore rendimento scolastico sotto diversi punti di vista. Si tratta di un obiettivo da non trascurare, in quanto un buon rapporto tra studenti e docenti facilita l'apprendimento.

Un tipo di aiuto è quello "dell'avvocato difensore del debole", ossia l'orientatore si rivolge esclusivamente all'escluso, al più difficile. Si tratta però di un obiettivo restrittivo, chiuso alle generalità dei bisogni, poiché tutti nella vita hanno diritto di essere accettati come persone da rispettare. Ciò che conta è la creazione e la cura di un tipo di collaborazione aperta e reciproca: ciò significa che l'orientamento deve basarsi su un rapporto di mutua fiducia, di collaborazione tra scuola, famiglia, allievo e altre istituzioni culturali (Viglietti, 1989).

Un altro tipo di aiuto molto importante richiesto al servizio di orientamento è quello di evitare di far affluire ai corsi universitari giovani impreparati, in quanto ciò costituisce un danno sia nei confronti dell'individuo, che non è all'altezza dell'impegno preso, che della società.

A questo proposito è molto importante il documento che un gruppo di lavoro costituito dal Ministero della P.I. ha elaborato con lo scopo di predisporre "materiali che offrano spunti di riflessione ai docenti di scuole secondarie medie e superiori sulla formazione orientativa della scuola". In questi materiali l'orientamento ha due funzioni:

1) *informativa* - poiché dà al soggetto le informazioni che gli permettono di interpretare gli stimoli provenienti dalla complessa realtà in cui si vive, che è in continua evoluzione.

2) *formativa* - perché offre occasioni di sviluppo della personalità dell'alunno in diverse direzioni, definendone sempre meglio l'identità.

L'orientamento secondo questa visione dev'essere strettamente legato e inerente alla scuola; naturalmente quest'ultima dovrà impegnarsi a porre l'alunno nella condizione di essere aiutato a orientarsi per raggiungere due scopi: il primo è la chiara conoscenza di sé, il secondo è una precisa conoscenza della realtà.

Di conseguenza gli interventi della scuola si devono sviluppare in stretta collaborazione con quelli della famiglia, in modo che l'orientamento sia potenziato in base alla personalità e alla libertà di scelta dell'alunno. Tutto ciò non è facile da raggiungere; infatti è indispensabile che l'insegnante principalmente abbia diverse capacità:

- di comunicazione con l'utilizzo di diversi linguaggi;
- di autoinformazione;
- di lavorare in gruppo.

Poiché l'orientamento è parte integrante del processo formativo è necessario collegarlo anche alla programmazione educativa e didattica, la quale deve tener conto, per essere efficace, dei seguenti elementi:

- analisi approfondita della situazione di partenza dell'alunno;
- scelta degli obiettivi;
- scelta dei contenuti.

Inoltre la programmazione può prevedere anche delle attività integrative (Legge n.517), che hanno il fine di ampliare il campo di interessi culturali ed espressivi degli alunni. E' in questo modo che programmazione curricolare e attività integrative costituiscono insieme una strategia educativa che aiuta il giovane a conoscersi, a valutarsi, acquisendo allo stesso tempo nuove conoscenze e capacità. In particolare, per quanto riguarda la scuola superiore, si tratta di un processo molto difficile e complesso, in quanto l'orientamento non è demandato solo alla scuola, ma anche ad altre agenzie (come si è visto in precedenza). Diciamo che la scuola rappresenta la sede naturale per lo svolgimento di determinate attività orientative, ma si serve anche della collaborazione di altre agenzie esterne.

Ma cosa significa orientamento all'interno di questo contesto? Significa dare ai giovani degli strumenti di conoscenza e di lettura della realtà, nella sua interezza e complessità, ma in modo particolare offrire loro conoscenze che possano aiutarli a sviluppare capacità di analisi, astrazione, ricerca ecc.

E' proprio acquisendo e perfezionando tali capacità che l'individuo è in grado di adattarsi coscientemente alla realtà in continua evoluzione. In una

programmazione didattica così articolata il docente ha un ruolo e un compito molto difficile, quello di organizzare le attività di apprendimento, progettare itinerari didattici, controllare processi di comunicazione e così via.

Per quanto invece riguarda il ruolo dell'alunno, esso dev'essere principalmente attivo all'interno di tale complesso processo di orientamento. Ma a questo punto è d'obbligo chiedersi come si svolge questo servizio. Il corpo docente non può delegare totalmente all'insegnante "orientatore" tutte le competenze, ma ha il compito di collaborare con lui, e ciò è possibile principalmente conoscendo l'ottica con la quale l'insegnante orientatore lavora.

Una volta che si instaura questo tipo di collaborazione, che dev'essere reciproca, è indispensabile, all'inizio dell'anno scolastico, programmare tutta una serie di interventi individualizzati, in modo che si possa promuovere un tipo di apprendimento attivo, ossia non meccanico, che coinvolga cioè l'intera personalità dell'alunno e dell'intera classe; naturalmente di questo processo fanno parte integrante anche la famiglia e altri enti, istituzionali o meno, che concorrono, sia direttamente che indirettamente, all'educazione e alla formazione dell'individuo.

A questo proposito è molto importante la metodologia da adottare: si può parlare anche di un'équipe, nel momento in cui diversi operatori intervengono nella formulazione di indicazioni per l'orientamento. Esistono diverse strategie, ma la metodologia di base, che dovrebbe cioè essere sempre presente ogni qualvolta si inizia o si progetta l'orientamento, consiste nella rilevazione della situazione di partenza (Moriani, 1982).

L'intervento orientativo può quindi includere le seguenti metodologie:

- "informazione sulle carriere scolastiche e su quelle professionali";

- "colloquio di orientamento" che consiste in una metodologia molto comune e usata che coinvolge anche tutto il corpo docente e la famiglia, che hanno il compito di fornire una serie di informazioni, e lo stesso alunno, che nel momento tecnico del colloquio rivela la sua personalità: naturalmente questo colloquio dev'essere svolto da una persona competente, in modo da rilevare le dimensioni più profonde della personalità del ragazzo;

- metodologia dello studio che si basa sul principio di rafforzare le capacità logiche, metodologiche e di ricerca del soggetto (Moriani, 1982).

Naturalmente la scuola da sola non è in grado di raggiungere tutte queste finalità, perciò è indispensabile che essa si appoggi ad altre strutture, come per esempio la famiglia degli studenti.

L'orientamento nel rapporto docenti, studenti e genitori può trovare la sua sede ideale nel consiglio di classe; sono infatti i docenti che "individuano i mezzi idonei a realizzare fini educativi ed orientativi, descrivono il processo educativo e rilevano l'efficacia del programma ipotizzato" (Moriani,

1982). Una volta messo a punto il presupposto teorico e metodologico, e ciò viene sottolineato anche dai Decreti Delegati, il consiglio di classe informa i genitori ed anche gli alunni sulle ipotesi formulate, dando modo così agli stessi di discutere e studiare a fondo le varie problematiche. In un momento successivo è di nuovo il consiglio di classe che “completa l’impianto delle strutture necessarie”; ciò è valido in modo particolare nel momento operativo. E’ così che è possibile instaurare una forma di collaborazione tra scuola, alunni e genitori, in modo da rafforzare l’intero cammino dell’orientamento scolastico (Moriani, 1982).

Analisi dei dati

Scopo di questa parte della ricerca è quello di verificare il quadro presente nei dati sull’orientamento scolastico, ossia individuare e interpretare le motivazioni che hanno spinto gli alunni a scegliere una scuola anziché un’altra; in modo più specifico si intende rilevare quali sono, semmai esistono, i condizionamenti socio-familiari o sociali in genere (ci si riferisce anche a quelli provenienti dai docenti, dagli amici e così via), che hanno contribuito a determinare la scelta di una scuola anziché di un’altra. Inoltre, si vuole verificare se l’alunno è favorevole o meno all’insegnamento della lingua straniera e di quella sarda all’interno della scuola.

Questo discorso è valido anche per gli insegnanti; infatti, non a caso questa sezione della ricerca è anche finalizzata a rilevare le opinioni degli stessi docenti, ai quali si chiede, ipotizzando che si trovino nella possibilità di decidere di continuare a svolgere la propria professione, quale altra attività preferirebbero approfondire (ad esempio le attività di informatica, di laboratorio etc.).

Per svolgere questa parte sperimentale sono state analizzate le seguenti tabelle: nn.1, 2, 3, 4, 5, 6, 34, 35 del questionario ‘STUDENTI’; nn.25 e 26 di quello ‘DOCENTI’.

STUDENTI

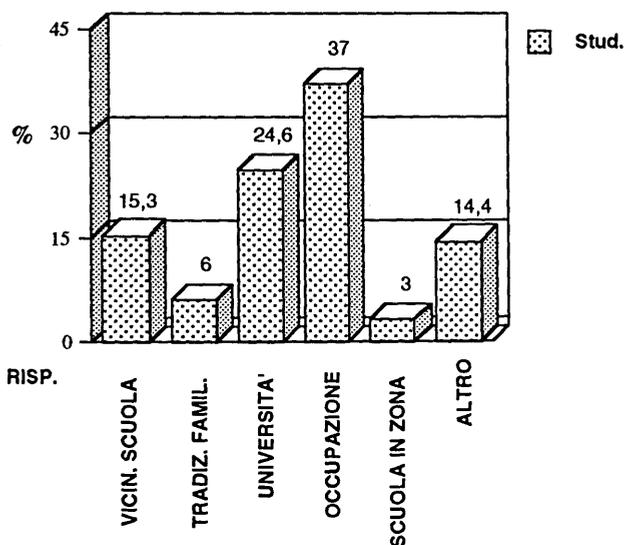
Dal totale dei dati statistici della Tabella n.1 emerge che il 79% degli studenti ha scelto liberamente la scuola che frequenta, senza lasciarsi influenzare dai genitori (11%), né tantomeno dai docenti della scuola media inferiore (4%) e dagli amici (5%).

Il confronto fra i distretti sottolinea un alto grado di significatività statistica ($P \leq 0,0001$); infatti questa tendenza è ancora più marcata nel distretto n.6-7, in cui la percentuale di coloro che hanno scelto liberamente la scuola frequentata è uguale all’89%, mentre nello stesso distretto il 4% degli

alunni si lascia condizionare dai genitori nel momento di tale scelta; infine solo l'1% dai docenti della scuola media inferiore.

La tendenza di decidere la scelta della scuola frequentata diminuisce nel distretto n.2, in cui la percentuale di coloro che hanno deciso liberamente è uguale al 69%, mentre aumenta la percentuale degli studenti che si lascia condizionare dai docenti della scuola media inferiore (9%) e di quelli che ammettono di essere stati influenzati dai genitori (14%).

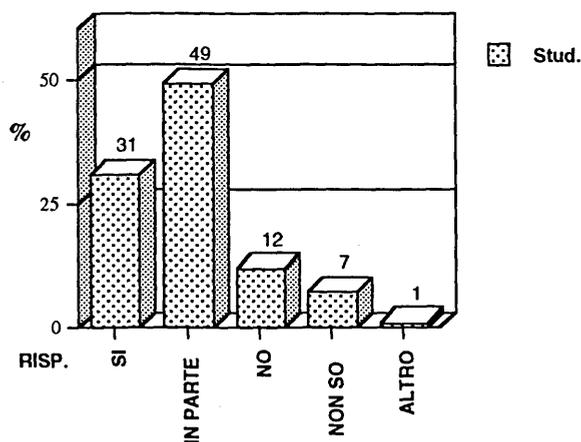
L'orientamento scolastico nei dati statistici della Tabella n.2 evidenzia un fenomeno che coinvolge il 37% di studenti che operano una determinata scelta scolastica per un più rapido sbocco occupazionale, il 25% per una successiva scelta della facoltà universitaria, il 15% per il semplice motivo che è la scuola più vicina alla propria abitazione: solo il 6% per tradizione familiare, infine il 3% perché è l'unica scuola disponibile in zona (TAV. 1).



TAV. 1: "Secondo te, nella scelta della scuola quale motivo ha prevalso?"

Dal confronto statistico fra i vari distretti si rileva un'alta significatività ($P \leq 0,0001$); vediamo infatti che nel distretto n.6-7 la percentuale degli alunni che operano una scelta scolastica in funzione di un più rapido sbocco occupazionale raggiunge il 55%, mentre solo il 18% manifesta la sua preferenza verso una scuola in base ad una successiva scelta della facoltà univer-

sitaria; infine tale percentuale diminuisce notevolmente nella scelta operata per la vicinanza della scuola (4%). La differenza tra le risposte si evidenzia anche nel distretto n.4, in cui è notevole la percentuale di coloro che scelgono la scuola frequentata per la vicinanza della scuola (22%) o che basano la loro scelta sull'unica scuola disponibile in zona (6%); rilevanti sono anche i dati statistici del distretto n.1, in cui coloro che effettuano tale scelta per la vicinanza della scuola sono il 10% e quelli per il più rapido sbocco occupazionale arrivano al 42% (TAV. 2).



TAV. 2: "Pensi che la scelta della scuola stia fornendo risposte positive agli obiettivi che ti eri proposto?"

Sul totale dei dati statistici della Tabella n.3, finalizzata ad accertare se la scelta operata stia fornendo risposte positive agli obiettivi prefissati dallo studente, il 49% degli alunni risponde di averle avute "solo in parte", il 31% risponde in modo affermativo, mentre il 12% dichiara che la sua scuola non offre risposte positive agli obiettivi previsti.

Il confronto statistico fra i vari distretti esaminati fa emergere un alto grado di significatività ($P \leq 0,0001$); infatti nel distretto n.2 si accentua in modo particolare la tendenza degli alunni che ritengono solo in parte positive le risposte della scuola rispetto agli obiettivi prefissati, mentre il 4% risponde di non saperlo. Nel distretto n.3 si nota la più bassa percentuale di coloro che non ritengono che la scelta operata stia fornendo risposte positive ai loro obiettivi (7%), mentre è alta quella di coloro che al contrario pensano di aver realizzato i loro obiettivi (37%). Infine sono rilevanti le differenze statistiche

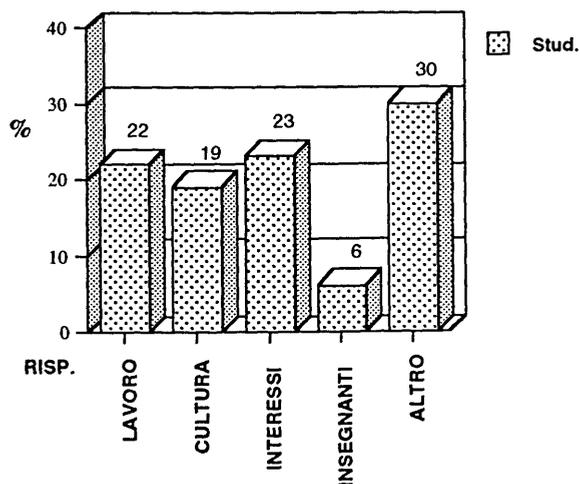
del distretto n.6-7, in cui il 35% degli alunni si ritengono soddisfatti della scelta operata, mentre solo il 6% dichiarano di non esserlo affatto.

Analizzando i dati statistici totali della Tabella n.4 vediamo che il 56% degli alunni aveva un'idea almeno generale delle materie di studio prima di iscriversi alla scuola frequentata, il 36% solo in parte, e l'8% non aveva nemmeno un'idea generale sulle discipline di studio.

Nel confronto statistico fra i vari distretti si riscontra che la significatività ($P \leq 0,0065$) nella distribuzione pare determinata dalle differenze abbastanza accentuate rilevate nel distretto n.3, in cui la percentuale degli alunni che risponde di avere un'idea in linea generale sulle materie di studio della scuola frequentata diminuisce (43%), mentre si accentua la percentuale di coloro che non hanno alcuna idea in merito (13%).

Per quanto concerne la Tabella n.5 si precisa che non è stato possibile effettuare la tabulazione dei dati statistici.

I dati statistici totali della Tabella n.6, finalizzata a verificare le motivazioni per cui gli alunni cambierebbero istituto, sottolineano che il 23% lo farebbero per il mutamento di interessi, il 22% per l'offerta di maggiori possibilità di lavoro, il 19% per una preparazione culturale migliore, il 6% per trovare insegnanti maggiormente preparati (TAV.2).



TAV. 3: "Dovendo cambiare istituto o iniziare daccapo, cambieresti istituto perché...?"

Confrontando l'analisi dei dati statistici relativi ai vari distretti si evidenzia un alto grado di significatività ($P \leq 0,0001$); ciò in particolare pare determinato dal distretto n.3, in cui il dato statistico relativo al 32% di studenti che cambiano istituto è dovuto a nuovi interessi, e il 13% per trovare insegnanti migliori. Rilevanti sono anche le rispettive percentuali del distretto n.5 (33% e 3%), in cui si accentua la differenza di coloro che cambierebbero istituto se la scuola offrisse maggiori possibilità di lavoro (33%), o per trovare insegnanti migliori (3%). Inoltre, è notevole anche la percentuale di coloro che preferirebbero un'altra scuola per nuovi interessi (38%). Altrettanto rilevanti sono i dati del distretto n.6-7, in cui aumentano gli alunni che ritengono di dover cambiare istituto per i mutati interessi (38%); altresì diminuisce la percentuale di coloro che cambierebbero scuola solo per avere una preparazione culturale migliore (16%).

I dati totali della Tabella n.34 tendono ad accertare se l'alunno è favorevole o meno all'insegnamento della lingua sarda nella scuola: il 29% ha risposto di essere favorevole, il 23% di non essere d'accordo, il 18% di non saperlo, il 13% solo nella scuola media, il 10% di essere favorevole ma esclusivamente all'interno della scuola elementare.

Analizzando i dati statistici del confronto fra i vari distretti vediamo che è presente un alto grado di significatività ($P \leq 0,0001$). Notevoli sono, infatti, le differenze nel distretto n.3, in cui si accentuano in modo particolare i dati di coloro che riconoscono l'importanza dell'insegnamento della lingua sarda, ma solo nella scuola elementare (25%) e solo all'interno della scuola media (25%). Diminuiscono invece le percentuali degli alunni che non sono d'accordo sull'insegnamento della lingua sarda nelle scuole (11%), e di coloro che invece non sanno pronunciarsi (10%).

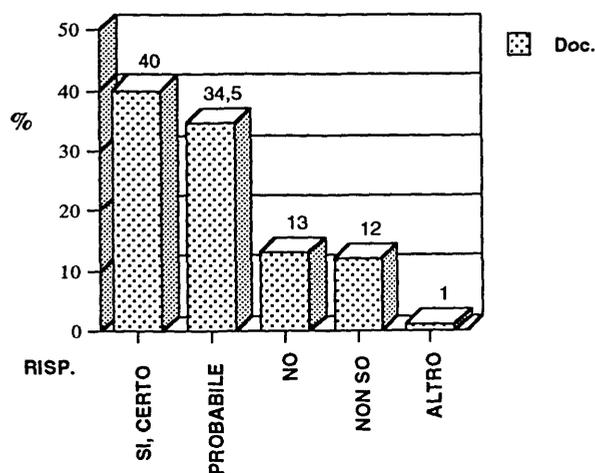
Altre differenze rilevanti si riscontrano nel distretto n.5, in cui si accentua notevolmente la tendenza di coloro che sono favorevoli all'insegnamento della lingua sarda nelle scuole (40%), mentre diminuiscono quelli che invece lo ritengono importante solo nella scuola media (7%). Infine, sono da sottolineare le percentuali del distretto n.6-7, in cui solo il 4% ritengono importante l'insegnamento della lingua sarda nella scuola elementare, mentre il 26% non hanno un'opinione in merito.

I dati statistici totali della Tabella n.35 evidenziano che il 54% ritiene che la lingua straniera nella scuola sia molto importante, il 41% che sia utile, e solo il 3% che sia inutile. Il confronto statistico dei dati nei vari distretti esaminati evidenzia un alto valore di significatività ($P \leq 0,0001$); infatti, vediamo che nei distretti n.6-7 si accentua la percentuale di coloro che ritengono la conoscenza della lingua straniera molto importante (32%) e di coloro che la ritengono utile (60%); viceversa diminuiscono coloro che non ritengono importante la conoscenza della lingua straniera (7%).

DOCENTI

Dal totale dei dati della Tabella n.25 (cfr. anche Tav.4) emerge che il 40% dei docenti, avendo la possibilità di scegliere, opterebbero con certezza per la professione di insegnante; il 34% probabilmente lo rifarebbe, mentre il 13% non svolgerebbe affatto la stessa professione; infine, l'11% dei docenti è indeciso sulla risposta da dare.

Dall'analisi statistica il confronto dei dati fra i vari distretti non rileva alcun grado di significatività ($P \leq 0,8321$); tuttavia si riscontrano alcune differenze rilevanti nel distretto n.6-7, in cui si accentua notevolmente la percentuale dei docenti che, con certezza, svolgerebbero nuovamente la loro professione (44%), mentre diminuiscono coloro che lo ritengono probabile (24%).



TAV. 4: "Dovendo cambiare istituto o iniziare daccapo, cambieresti istituto perché?"

Nella Tabella n.26 si riportano le risposte fornite dagli insegnanti in merito a quali attività scolastiche preferirebbero svolgere nel caso di "mobilità" occupazionale. Confrontando i dati statistici totali si rileva che il 29% dei docenti preferirebbe le attività psico-pedagogiche, il 23% quelle di tipo culturale locale, il 17% quelle di informatica, il 16% quelle di laboratorio, infine il 10% dei docenti preferirebbe la biblioteca.

Confrontando i dati statistici fra i distretti non si rileva nessun grado di significatività ($P \leq 0,6347$); tuttavia paiono rilevanti alcune tendenze:

- nel distretto n.2 diminuiscono gli insegnanti che preferiscono l'attività di informatica (12%), mentre aumentano quelli che optano per le attività psico-pedagogiche (32%); nel distretto n.3 aumentano coloro che preferiscono l'attività d'informatica (27%) rispetto a coloro che invece optano per le attività psico-pedagogiche (21%).

Ciò pare indicare che, mentre nel distretto n.2 gli insegnanti potrebbero non optare verso attività di informatica per mancanza di materiale o di strutture hardware, in quello n.3 tali strumenti siano ormai diffusi e, di conseguenza, sia concreta per tutti gli insegnanti la possibilità di farne uso.

Il risultati denotano come un'elevata percentuale di docenti intervistati dichiarò la propria motivazione a svolgere ancora la professione di insegnante (TAB.25) e sia disponibile a migliorarla (TAB. 26 e TAB. 29 Doc.), e quindi ritengono opportuno il loro processo di formazione e di aggiornamento, in specifico tramite un corso biennale post-laurea che consenta di acquisire una preparazione di tipo psicopedagogico e metodologico-didattico a coloro che intendono insegnare nella Scuola Media inferiore e superiore.

BIBLIOGRAFIA

- Augenti A., Polalek K., *Sistemi di orientamento in Europa*, SEI, Torino 1982.
- Bruno S., Lindner U., Capparucci M., *Università e istruzione superiore come risorse strategiche*, Angeli/ESVET, Milano 1989.
- CENTRO SUPERIORE STUDI GIURIDICI, *I decreti delegati*, Ediz. SIPIEL, Milano 1990.
- Chiari S., L'Orientamento è e resta un mito. *Scritti informatici Avio*, 1979, XII, n. 9-10
- Di Basilio D., L'orientamento scolastico, *Psicologia e scuola*, 1992, XIII, n. 61, 46-49.
- Di Basilio D., L'orientamento scolastico, *Psicologia e scuola*, 1993, XIII, n. 62, 35-41.
- Di Basilio D., L'orientamento scolastico, *Psicologia e scuola*, 1993, XIII, n. 63, 41-46.
- Di Basilio D., L'orientamento scolastico, *Psicologia e scuola*, 1993, XIII, n. 64, 41-46.
- Di Basilio D., L'orientamento scolastico, *Psicologia e scuola*, 1993, XIII, n. 65, 41-55.
- La Malfa L., Borsini L.B., *L'Orientamento scolastico e professionale*, Le Monnier, Firenze 1986.
- Moriani M.G., *L'Orientamento in Italia*, Le Monnier, Firenze 1982.
- Musso A., *Orientare: chi, come, perché*, SEI, Torino 1990.
- Soresi S., Meazzini P., L'attività di orientamento scolastico professionale, *Psicologia e Scuola*, X, n. 50, 1990, pp. 26-46.
- Viglietti, *Orientamento, una modalità permanente*, SEI, Torino 1982.

L'ORIENTAMENTO: IMPLICAZIONI OPERATIVE

Salvatore Cadeddu - Gavina Casedda

Il quadro teorico di riferimento e la lettura dei dati sperimentali consentono di fare alcune considerazioni e fornire suggerimenti operativi.

Malgrado le esplicite indicazioni contenute nei Programmi attualmente vigenti, nella Scuola Media della nostra provincia si è affermata e continua a persistere una concezione riduttiva e predittiva dell'orientamento. Questo termine, infatti, viene configurato e specificato dagli attributi "*scolastico-professionale*" e finalizzato conseguentemente al "*che fare dopo la terza media*" (Scarpellini 1976). Non è sufficiente dire: "disegna bene: può fare il liceo artistico"; oppure: "è bravo in matematica: si consiglia l'iscrizione in un liceo scientifico o in un istituto tecnico". Questo è un non andare oltre il metodo d'orientamento della fase diagnostico-attitudinale, superato ormai da decenni. Non è detto, infatti, che chi dimostra capacità in un determinato campo posseda anche le relative motivazioni e inclinazioni.

In realtà, come osserva il Viglietti (1989), sono rari sia i giudizi ben motivati e documentati, che i referti di contro-indicazione per studi superiori, quasi certamente per non urtare la suscettibilità di genitori e colleghi.

Occorre riformulare la problematica dell'orientamento passando dal "*cosa può fare dopo la terza media*" al "*cosa la scuola può fare*" perché l'alunno acquisisca una propria identità, abilità, coscienza di sé, rapporto con il mondo esterno, capacità di scelta immediata, un progetto personale. E' quindi necessario assumere la realtà del protagonista, l'alunno, e chiedersi come si configuri per lui l'orientamento, quale siano per lui le variabili implicite nella scelta, quali i parametri e i criteri valoriali, quali gli spazi, le scelte per lui rilevanti effettuate, gli esiti.

Se l'orientamento è attività del soggetto direzionata, equilibratrice e produttiva, questo non può essere svolto da altri in modo principale: essi potranno sollecitare, sostenere, stimolare, ma la scelta è di esclusiva appartenenza del soggetto.

Ne deriva che l'orientamento non può essere altro che auto-orientamento. Questo ha avuto inizio con la vita medesima della persona e continua sino alla fine del ciclo vitale: inserendosi in un processo continuo, è da una parte legato al passato esperienziale, dall'altra è integrato, adattato al presente e proiettato nel futuro. E' quindi legato alla maturazione ed allo sviluppo della persona e si modifica in funzione dei continui cambiamenti che la realtà interna ed esterna, bisogni e valore, vincoli e possibilità propongono.

In questo quadro di riferimento l'orientamento è inteso come 'sviluppo e crescita', e diviene allora fine generale della scuola. Occorre passare da un concetto di orientamento a lato della programmazione ad un concetto di auto-orientamento nella programmazione, in cui diventa centrale la posizione dell'alunno e, di conseguenza, l'intervento puntuale dei docenti e delle istituzioni sociali a sostegno delle iniziative scolastiche.

Il compito degli insegnanti sarà quello di "favorire l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo", di porlo "in condizione di conquistare la propria identità", di offrire "la possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale"; consolidare "una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé" (Programmi Ministeriali Scuola Media, 1979).

Altre fonti di preoccupazione sottolineano l'urgenza di adeguate risposte al dilemma della scelta nell'ambito professionale. Queste possono essere riassunte in:

- fenomeno della disoccupazione giovanile;
- preparazione impartita dalla scuola;
- inversione del rapporto titolo di studio-sicurezza di occupazione e di reddito;
- difficoltà di accesso alle strutture scolastiche.

Riguardo ai primi due punti, si può dire che, tanto la scuola quanto la società hanno fatto e fanno ben poco per ovviare a questo duplice problema, lasciando inalterato quel senso di apprensione e insicurezza che condiziona le scelte e le attese in questo campo: i dati della presente indagine autorizzano a credere che la scelta operata *liberamente* dallo studente non sia realistica, responsabile e del tutto autonoma, ma il prodotto di uno schema autoritario familiare accettato passivamente ed acriticamente. La scuola in modo particolare obbliga il ragazzo ad operare scelte premature, pur non avendogli fornito preventivamente le informazioni necessarie, cosa che lo porterà ad una scelta poco più che casuale, mentre la formazione che la scuola offre si rivela, per giunta, settoriale e troppo teorica, laddove occorrerebbe una '*accumulazione culturale*' (Viglietti, 1989), cioè una conoscenza la più vasta possibile e pratica, cioè conoscenza del lavoro, dell'azienda, del ciclo produttivo, per assicurare, in una società che cambia velocemente, doti di

versatilità, flessibilità, fantasia e creatività, per potenziare e utilizzare al meglio le risorse umane: un dominio dell'immateriale sul materiale per potersi adattare ai repentini e incessanti cambiamenti della società e del mondo del lavoro. La preparazione che offre la scuola è del tutto staccata dal contesto lavorativo e dalla stessa realtà sociale. Essa è ancora troppo accademica e teorica. In conseguenza di ciò il giovane rimane estraneo al mondo del lavoro e acquista di esso un concetto puramente strumentale, come mezzo finalizzato unicamente al guadagno non considerandolo nei suoi valori sociali e morali; oppure se ne fa un'idea astratta, concepita solo sugli aspetti positivi, ignorando i sacrifici e l'impegno che esso comporta e traendone una visione parziale, che non gli consentirà di operare scelte adeguate, né di inserirsi con piena consapevolezza di ciò che lo attende.

Nelle società tecnologicamente avanzate, caratterizzate sempre meno da "posti" di lavoro e sempre più da "opportunità" lavorative, il lavoro bisogna inventarselo, perché il mercato guarda meno al titolo e più alle qualità umane e alla competenza (Zanniello, 1987). Anche in tempi recenti molti giovani, benché in possesso di titoli di studio superiori, hanno avuto difficoltà a trovare un'occupazione corrispondente al tipo di preparazione acquisita a scuola. Appare evidente che bisogna essere padroni del proprio titolo di studio e non servi, sfruttare le chances che la realtà offre. Il titolo non è un blasone nobiliare che appesantisce la mente: è un capitale invisibile che consente di *'saper fare'* e di comprendere il collegamento tra una mansione e l'insieme del processo produttivo (Zanniello, 1987).

L'ultimo tra i motivi di preoccupazione è dato ancora dall'istituzione scolastica, e, più precisamente, dalla mancanza in talune zone di vari tipi di scuola, cosa che impone limiti di scelta non trascurabili, in quanto possono risultare frustranti rispetto alle aspirazioni degli alunni, e dall'assenza o carenza di determinati istituti scolastici che darebbero garanzie di occupazione in loco, perché formino ad attività che sono peculiari del territorio. Ciò è dovuto senz'altro a forti carenze in ambito orientativo: mancano cioè l'istituzione di un servizio scolastico e professionale che operi all'interno della scuola, un collegamento costante con la programmazione educativa, e la costituzione di un centro di documentazione per informare genitori ed alunni sulle risorse culturali, formative e professionali locali e nazionali.

Si fa osservare che in Italia non esiste una legge organica che inquadri e regoli l'attività di orientamento ai vari livelli, ma i *Decreti Delegati* del 1974 assegnano ai distretti scolastici (art. 7) le funzioni di orientamento scolastico-professionale. In questa prospettiva si auspica che la scuola si avvicini al mondo del lavoro mediante, come si è detto prima, l'inserimento nei curricoli della dimensione "lavoro" e "professionalità" fin dall'inizio dell'iter scolastico dell'allievo.

La scuola, in qualità di istituzione educativa, dovrebbe svolgere il compito di *'socializzazione anticipatoria'*, cioè consentire sia l'assunzione di norme e valori aventi carattere generale ma anche specifico in riferimento a una determinata professione, sia l'apprendimento di capacità, la formazione di spinte motivazionali, la formulazione di progetti di vita che tengano conto in misura più o meno consistente della futura attività lavorativa.

Questa funzione dovrebbe essere svolta con continuità ad iniziare dalla scuola elementare sino al termine degli studi e presuppone un rapporto organico con il mondo del lavoro. Purtroppo, la presente ricerca mette in evidenza che, ancor oggi, esiste una netta separazione tra scuola e mondo del lavoro; senza entrare nel merito della questione, appare opportuno evidenziare la necessità di attuare adeguati interventi che favoriscano l'avvicinamento tra questi due mondi e consentano così la trasmissione della "cultura del lavoro" nella scuola, cioè della conoscenza appropriata dei meccanismi di funzionamento del mondo del lavoro e delle norme e valori che sottendono alle scelte organizzative del sistema industriale e produttivo in genere.

La presenza di una cultura del lavoro nella scuola può favorire la riduzione dello scarto tra aspettative socio-professionali e realtà organizzativa e sociale, uno dei motivi principali del difficoltoso inserimento iniziale del giovane nel contesto produttivo.

La direzione da seguire per affrontare questa problematica è sicuramente quella di attivare iniziative di sensibilizzazione della scuola sui reali fabbisogni del mondo del lavoro, cercare collegamenti tra i vari enti pubblici e privati per favorire la trasmissione di opportune conoscenze, per sviluppare l'effettuazione di sistemi di alternanza scuola-lavoro.

Ciò deve essere accompagnato dall'adozione di appropriati strumenti educativo-didattici da parte degli insegnanti per i quali si evidenzia la necessità di rivedere il loro ruolo in qualità di operatori sociali in possesso non solo di competenze tecniche specifiche della propria materia, ma anche di conoscenze relative alla realtà sociale (ad esempio: organizzazione del lavoro, modelli di sviluppo, relazioni tra influenze scolastiche ed extra-scolastiche ecc...). Il fatto che un'elevata percentuale di docenti si dichiara motivata a svolgere ancora la propria professione, e disponibile a migliorarla, rende necessario e non più rinviabile un corso biennale post-laurea per acquisire una preparazione di tipo pedagogico, psicologico, metodologico e didattico da parte di chi intende esercitare la professione docente nella scuola Media inferiore e superiore, e inoltre uno specifico diploma di laurea per insegnanti della scuola Materna ed Elementare.

Si richiede, pertanto, un diverso modello organizzativo della scuola in modo che essa possa conseguire le finalità tipiche dell'orientamento come modalità educativa. Tale finalità, nell'immediato, potrebbe essere conseguì-

ta con la gestione in proprio da parte della scuola del servizio di orientamento che spesso, anche per obiettive necessità, è delegato in toto ad organismi extra-scolastici, il cui utilizzo dovrebbe essere invece limitato ad aspetti specifici di natura tecnica, attivando il ruolo del docente "orientatore" (sul modello di altri paesi europei, come, per esempio, la Francia) da affidare a insegnanti competenti e motivati sul problema. Detta figura dovrebbe agire a tempo pieno a fianco dei colleghi per progettare insieme un futuro migliore per gli studenti. Solo così potrà essere evitato il rischio di effettuare interventi orientativi nei momenti terminali della scolarità, cioè interventi occasionali ed episodici che non consentono il necessario coinvolgimento dei docenti, dei genitori, ma soprattutto degli allievi che devono essere resi partecipi e attivi nel processo della loro maturazione.

Si intende fare a questo punto un quadro della situazione attuale richiamando sia alcuni problemi emersi nella relazione fino a questo momento esposta e ancora insoluti, sia alcuni criteri e parametri a cui ci si potrebbe riferire nel tentativo di dare all'Orientamento, nella duplice accezione di elaborazione teorica e di organizzazione pratica, una sistemazione definitiva.

E' vero che la situazione italiana presenta delle caratteristiche negative: infatti diverse sono le carenze a livello logistico, strutturale e di preparazione del personale, nonché il mancato collegamento delle varie istituzioni educative fra di loro e fra questo e il mondo del lavoro. Altre carenze si riferiscono ai vari cambiamenti di ristrutturazione del servizio stesso di orientamento dovuto alla recente legislatura, di cui ha funzionato per ora solo la parte abrogativa, con distretti che comunque stentano a funzionare e strutture regionali ancora molto gracili; ancora, resta da sottolineare l'inattuazione di riforme urgenti, in particolare modo per la scuola media superiore. Tutto ciò certamente rivela, verso tutti i problemi che abbracciano l'orientamento, una scarsa sensibilità che ha condizionato e continua a condizionare una possibile politica in questo settore. Ma da tutto questo è indispensabile trarre anche qualche spunto positivo, in quanto, nonostante esista un forte ritardo rispetto ad altri paesi, proprio tale ritardo potrebbe offrire maggiori possibilità di ripensamento "se sapremo cogliere concretizzare vari spunti che pure si possono individuare" (Moriani, 1982, 285-287).

Esaminando, all'interno del campo di orientamento, le esperienze di paesi che più sono vicini a noi culturalmente, che hanno quindi una loro tradizione culturale, metodologica nonché organizzativa in fatto di orientamento, è possibile trovare un primo motivo di riflessione nella ricerca di possibili soluzioni in modo che "dalla gamma di soluzioni dell'orientamento possano scaturire elementi qualificanti per una organica politica di orientamento anche da noi".

Un secondo punto operativo è costituito da quanto i diversi organismi internazionali, come per esempio l'UNESCO, o la CEE, anche grazie all'apporto di studiosi italiani, hanno elaborato, e ciò al fine di trovare quell'indispensabile raccordo che deve esistere immancabilmente fra la normativa nazionale, regionale e quella comunitaria. Ad esempio, considerando il punto di vista degli organismi comunitari, è proprio da essi che proviene l'invito ad una serie di indicazioni operative: superare la originaria distinzione fra orientamento scolastico e professionale; attuare un più stretto collegamento fra "orientamento, formazione professionale ed avviamento al lavoro"; estendere un tipo di servizio che sia rivolto a tutti, quindi anche agli adulti e agli handicappati, all'interno del quadro dell'educazione permanente; attuare provvedimenti legislativi mirati sia alla formazione a livello universitario e sia all'aggiornamento del personale di orientamento; costituire in ogni paese membro di un organismo centrale che sia punto di raccolta e di diffusione del materiale di tutte le informazioni utili, al servizio di orientamento; infine, trovare l'indispensabile collaborazione fra autorità ed amministrazione centrale e autorità e amministrazioni locali.

Partendo da questa ottica costituiscono un valido punto di partenza i cosiddetti "progetti-pilota" di orientamento che sono finanziati dalla CEE; ciò perché proprio attraverso la loro sperimentazione è possibile trarre spunti ed eventuali soluzioni più idonee di trasferire quanto prima, naturalmente non senza un'attenta verifica, in una nuova normativa specifica sull'orientamento che ridefinisca che cosa esso sia, in che modo debba essere organizzato, ed infine, quale siano "i compiti di intervento e le relative competenze con il coinvolgimento di vari ministeri (lavoro, Pubblica Istruzione) degli organi collegiali della scuola, delle Regioni e degli enti locali" (Moriani, 1982).

In questo senso appare auspicabile che quanto prima tutti i distretti scolastici possano essere in grado di attuare le competenze in materia di orientamento scolastico loro attribuite dalla legge —e cioè quelle funzioni programmatiche e di collegamento fra gli organi centrali legislativi e amministrativi e le unità educative territoriali—, in modo che tutti, e in particolare i giovani, possano scegliere, preferibilmente nell'ambito del proprio distretto, l'indirizzo scolastico più congeniale alle proprie aspirazioni e aspettative: è così che la possibilità di superare il diaframma fra mondo della scuola e mondo del lavoro diviene qualcosa di più reale e concreto.

Indispensabile inoltre è considerare che se queste problematiche non verranno risolte in concreto, con soluzioni operative, si corre il rischio che l'orientamento sia solo un mito o una 'speranza' come afferma Chiari "(...) l'orientamento allo stato attuale delle cose, ove non sia frutto di retorica e di buone intenzioni, è un mito e tale resterà fino a quando non si verificheranno radicali trasformazioni di natura sociale e perciò politica" (Chiari, 1979).

MOTIVAZIONI E SCELTE UNIVERSITARIE

Ida Musacchia

La scelta e le sue motivazioni

Prima di parlare delle motivazioni che portano alle scelte universitarie, è opportuno accennare a ciò che s'intende per motivazione nell'ambito psicologico e psicanalitico. Non è semplice, comunque, definire il concetto di motivazione "poiché, con tale termine, si deve intendere tutto ciò che spinge l'uomo o l'animale a perseguire e raggiungere determinati scopi" (Beretta, 1980, p. 153). Tutto è quindi incentrato sul "perché" e sulle coordinate che conducono a determinati comportamenti e scelte differenti.

Il comportamento umano viene organizzato in base a motivazioni e scelte che nascono nell'ambito della cultura familiare anche se questo non appare direttamente nelle scelte e nelle risposte fornite da un individuo. Gli psicologi non sono neppure concordi se ricercare la determinazione di una scelta nel campo delle motivazioni o se invece privilegiare la ricerca nell'ambito degli interessi socio culturali e professionali più immediati per raggiungere con minor dispendio di energia e di danaro una meta lavorativa.

Parlando in generale si può dire che il comportamento di qualsiasi individuo è spinto da motivi strettamente connessi ai bisogni dell'essere vivente. Se vogliamo riferirci in particolare alle motivazioni che determinano la scelta, per esempio l'iscrizione al corso di laurea in Psicologia, noi ipotizziamo che tale scelta nasca da un bisogno inconscio di fare chiarezza con se stessi nelle contraddizioni e nei conflitti interni che un adolescente alle soglie dell'università avverte dentro di sé, consapevole di vivere momenti di angoscia e di ansia di cui non ha la completa padronanza. Lo stesso Senini scrive: "(...) sono in accordo il comportamento di fuga da un ambiente ostile esibito da alcuni microrganismi come la decisione di conseguire il diploma di laurea in Psicologia" (Senini, 1985, p. 39).

Dal punto di vista psicanalitico la motivazione sposta la sua visione dal piano conscio a quello inconscio, ponendo in essere comportamenti riconducibili essenzialmente a pulsioni sessuali e aggressive. Infatti Jung ritiene che

“I fattori psichici che determinano il comportamento umano sono anzitutto gli *istinti* intesi come *forze motivanti* dell’*accadere psichico*” (Jung, 1976, p. 133), intendendo per istinti una sorta di organi psichici spinti dall’attività ghiandolare che determina la produzione di ormoni che avrebbe una *casualità psichica*. L’autore ritiene che l’atteggiamento motivante sia dettato dal desiderio inconscio di autorealizzazione che, attraverso un processo di individuazione, viene identificato in chi è ormai arrivato a un buon livello di adattamento, oppure attraverso un adeguamento alla realtà di chi non è ancora arrivato a tale processo.

Viceversa, per Adler ciò che determina la condotta umana è la compensazione di determinati sentimenti di inferiorità in senso sia morfologico che funzionale, compensazione generata da frustrazioni e da sensi di inferiorità che l’individuo può aver incontrato e non superato (Adler, 1974).

Queste interpretazioni si ricollegano a quanto detto inizialmente, cioè al vissuto personale e familiare dell’individuo stesso, che sia in Jung che in Adler rappresentano un fattore dominante e imprescindibile dell’evoluzione della psiche umana. L’acquisizione di determinati modelli nella prima infanzia dovuti alle relazioni del bambino con il padre, la madre e i fratelli, porta a desiderare o respingere determinati comportamenti (ad esempio imparare in famiglia a gestire l’aggressività può condurre alla scelta di una professione meno legata all’individualismo e più orientata verso i rapporti sociali). L’evoluzione del comportamento dipende da fattori che interagiscono con l’ambiente in cui si vive, per cui ogni organismo o ogni individuo si adatta (o si dovrebbe adattare) ad esso. Viceversa può capitare che l’individuo rifiuti le modalità di comportamento ricevute in famiglia, e per contrasto cerchi motivazioni diverse nelle scelte che deve affrontare (ad esempio un figlio di un padre medico può desiderare di continuare la carriera del padre oppure, visti i sacrifici che tale compito comporta di orari e di presenze in casa, scegliere un lavoro che lo gratifichi maggiormente).

Le motivazioni che spingono l’uomo a realizzarsi possono essere racchiuse in due istanze: una di potere (quale mezzo per primeggiare sugli altri), e l’altra di realizzazione, intesa come successo per aver svolto efficacemente un compito, o per aver attuato un progetto tanto idealizzato (Carbonaro, 1978, pp. 67-72).

Lo studio della motivazione, sia a livello conscio che inconscio, comunque, comporta innumerevoli difficoltà trattandosi di un argomento che ha per oggetto qualcosa non confrontabile fisicamente. Ciò nonostante sono state condotte alcune ricerche, che pur non avendo il carattere della ‘fisicità’, cioè secondo i canoni delle scienze umane, hanno tenuto conto dell’aspetto logico ed oggettivo delle motivazioni. Per ottenere una linea interpretativa e un profilo realistico, Lostia afferma che è “necessario operare una distinzione

tra motivazione vera e propria e comportamenti che la esplicitano” (Lostia, 1990, p. 27), facendo emergere l’aspetto privato e forse inconscio nel primo caso e quelli fisici e pubblici nel secondo. D’accordo con quanto riferisce Lostia, si ritiene che per studiare le motivazioni innanzitutto sia necessario approntare gli strumenti adatti alla misurazione nel tempo e nello spazio dei ‘livelli motivazionali’, vale a dire i comportamenti che pongono in essere “azioni, le intenzioni e i programmi finalizzati” (Lostia, 1990, p. 27).

La ricerca condotta nel 1988 da Lostia sulle motivazioni alla scelta universitaria ⁽¹⁾ evidenzia che il 43% dei soggetti si esprime per una scelta che appaga non solo curiosità e conoscenze culturali più generali, ma anche un interesse specifico al mondo del lavoro ed in particolare verso il settore dei servizi sociali.

Lo strumento utilizzato da Lostia è un test fattoriale, costruito proprio per fare emergere quali sono le motivazioni che inducono determinate scelte universitarie. Tali fattori permettono così di individuare gli elementi principali che concorrono alla scelta, cioè quelli distinti in: Bisogni Primari (fame, sete, sonno), Bisogni dell’Io (successo, socializzazione, immagine di sé) e Bisogni Societari (sicurezza, sesso, statualità, movimento). Il test così strutturato facilita l’individuazione dei fattori che concorrono alla motivazione allo studio e, essendo stato costruito per gli studenti universitari, ne fa emergere le scelte. Infatti in base ai risultati si rileva una maggiore o minore accettazione delle diverse situazioni prospettate: ad esempio, per i bisogni societari è richiesta una accettazione maggiore dell’attuale struttura sociale oppure, al contrario, in caso di insoddisfazione si registra un minor appagamento e un maggior bisogno di cambiamento sociale.

Riferendoci alle letture fatte dobbiamo rilevare la complessità scientifica sul tema dell’individuazione delle motivazioni che spingono un giovane ad una scelta piuttosto che un’altra. Ci viene però da osservare che la scelta non è libera se non in casi rari, e appare fortemente condizionata da situazioni familiari, da problemi di spostamenti non facili, o di sedi difficilmente raggiungibili, di situazioni di previsione per una possibilità maggiore di attività lavorativa dopo aver ottenuto il titolo di studio, nonché di condizioni economiche.

Scelta reale e scelta ideale

Al di là di quelle scelte che possono emergere attraverso un’analisi sperimentale sulla motivazione, è importante fare una distinzione tra ‘scelte ideali’ e ‘scelte reali’.

Secondo un'indagine svolta dall'ISFOL (Istituto per lo Sviluppo e la Formazione Professionale dei Lavoratori) le scelte universitarie sembrano aver subito nel corso degli anni alcune modificazioni dovute a vari fattori quali: la perdita della forza attrattiva di alcune facoltà; il maggior interesse rivolto per quelle facoltà che consentono una più vasta professionalità e un più largo spazio lavorativo; infine, "per la maggiore presenza femminile, i cui orientamenti finiscono per influenzare notevolmente la ripartizione percentuale degli iscritti e dei laureati fra le diverse facoltà" (ISFOL, 1993, p. 64), si registrano maggiori iscrizioni femminili nell'ambito delle facoltà umanistiche.

Dall'indagine svolta dall'ISFOL risulta che attualmente i corsi di laurea hanno subito delle variazioni per quanto riguarda le iscrizioni, cioè si è notato un minor incremento nel gruppo scientifico, medico e agrario ed un aumento nel gruppo economico, politico e sociale; altri corsi sono rimasti pressoché uguali come il gruppo letterario e quello ingegneristico. Tuttavia si rileva la tendenza degli studenti ad orientarsi verso i settori universitari che offrono maggiore possibilità di lavoro professionale e di libera professionalità, quali Giurisprudenza ed Economia e Commercio (ISFOL, 1993, p. 65). Gli altri tipi di scelta di laurea (quali in Lettere e Filosofia, ecc..) fanno emergere, durante il percorso formativo, la tradizione socio-familiare, e l'orientamento lavorativo più consono al giovane.

L'attuale situazione occupazionale non consente una vera libertà di scelta, cioè una scelta ideale secondo gli interessi di ogni singolo individuo. La scelta viene condizionata dal 'mercato del lavoro', per cui vi è una focalizzazione delle scelte universitarie più sulla realtà della situazione lavorativa che su quelle che sono le reali aspirazioni.

In una ricerca effettuata sul campo, nel meridione (esattamente in Calabria), tendente a delineare le aspirazioni, le prospettive di scelta e i timori nell'ambito della scelta di una facoltà universitaria "... si è inteso avviare una indagine sul 'cosa' dal punto di vista psicologico spiega, ad esempio, la propensione ad iscriversi all'università o a non farlo e le incertezze, quando presenti, relative a tale scelta; sul perché delle preferenze per determinate facoltà, ecc." (Colucci, 1986, p. 191).

Tale ricerca è servita a far conoscere le problematiche dei ragazzi calabresi in particolare (e dei giovani in generale) che sono scelte dovute a condizionamenti familiari ("Sceglierei Medicina per far contenta mia madre ..."), o di processi di appagamento del proprio Io ("*Mi scrivo all'università per prestigio personale ...*" oppure "*... per raggiungere una posizione economica, sociale ...*"), non ultima quella basata su una possibilità reale o immaginaria di un avvenire sicuro ("*Economia e commercio per avere un lavoro sicuro*") (Colucci, 1986, pp. 200-212).

Ma la realtà della Calabria, come purtroppo quella di tutto il meridione d'Italia, lascia ben poco spazio alle illusioni. Il mercato del lavoro offre ben poche prospettive di lavoro in tutti i campi, e trovare spazi dove inserirsi è cosa ardua. Un volta si pensava che fare il medico fosse un'attività con innumerevoli sbocchi di lavoro, mentre con l'attuale crisi occupazionale non stupisce se circolano volantini in cui si prospetta l'assenza di possibilità di lavoro per l'esubero della classe medica (secondo una recente statistica dell'Ordine dei Medici in Sardegna vi è 1 medico ogni 128 abitanti).

E' difficile poter trarre delle conclusioni da queste osservazioni, ma ci sembra di poter dire che, data la situazione di crisi e di trasformazione della nostra società in quest'ultimo decennio, le motivazioni alla scelta di una facoltà sono presumibilmente condizionate da spinte familiari ma anche dalle reali possibilità di trovare una più rapida sistemazione lavorativa. Solo a chi non ha problemi economici può essere concesso il "lusso" di una scelta con le motivazioni interiori di capacità personali, di attitudini specifiche, di vocazione vera e propria per un lavoro gratificante e socialmente qualificato.

L'orientamento universitario

Nel compiere determinate scelte i giovani mostrano, spesso, indecisione, dovuta a volte alla scarsa consapevolezza e percezione di se stessi e della propria soggettività, altre volte allo sconforto per la carente situazione lavorativa, per le scarse possibilità che hanno i giovani di realizzarsi e di far emergere le proprie qualità: non a caso essi sentono soffocate le proprie aspettative, e ciò crea in alcuni un atteggiamento fortemente scoraggiato.

E' necessario evidenziare come questa fase del dopo-diploma venga percepita dai giovani come un momento carico di aspettative, ma anche di forti tensioni. Pertanto si può dire che la scelta è vincolata alla maturazione dell'individuo che si evidenzia quando il giovane inizia a vivere con piena indipendenza la propria individualità rispetto alle altre persone.

Sulla base di queste considerazioni è opportuno rilevare come sia necessario orientare i giovani per favorire il processo di maturazione della loro personalità, ma anche per guidarli nelle scelte scolastiche, in questo caso universitarie.

L'orientamento ha subito un'evoluzione negli anni e dall'ambito prettamente psicologico è passato a quello anche educativo-pedagogico. Il concetto di orientamento è definito da Chiari come un "fatto educativo", non privo di problematiche di azioni e interazioni e di interventi educativi (Chiari, 1963).

Da un punto di vista psicologico l'orientamento è inteso come l'insieme delle azioni dettate dalla consapevolezza del proprio sé nel rapporto con gli altri. Nel caso dell'orientamento in campo scolastico si dovrebbero potenziare quelle modalità educative che passano attraverso l'individualizzazione e lo sviluppo delle potenzialità personali misurabili attraverso indagini psicodiagnostica (test psicometrici e attitudinali). L'orientamento, visto in questa ottica, contribuirà a favorire "...l'elaborazione di un progetto personale che implichi una chiara percezione di se stessi insieme ad una capacità di continuo adattamento all'esperienza tutta" (Lo Coco, 1990, p. 62).

Nell'orientamento si rende necessario la conoscenza del soggetto poiché in un individuo determinate predisposizioni innate, atte a svolgere specifiche attività, emergono in modo evidente e spontaneo senza particolari sollecitazioni, mentre per altri a volte si rendono necessarie delle prove attitudinali per farle emergere.

La Schimmenti Galasso ha suddiviso l'orientamento psicologico in: *concezione psicofisiologica*, legata "al principio del diverso potenziale attitudinale individuale" (Schimmenti Galasso, 1990, p. 26); *concezione caratterologica*, che, a differenza della precedente, sposta il "centro d'interesse da un aspetto della personalità a tutta la personalità" (ibidem, p. 26); *concezione dinamica*, per la quale l'orientamento si preoccuperebbe non solo di indagare caratteristiche di una particolare professione ma anche il grado di consapevolezza dell'individuo, consapevolezza che non sempre è identificabile a livello conscio e può emergere tramite particolari tecniche, come i test proiettivi e i colloqui clinici; *concezione socio-personale*, che si basa sulla considerazione che l'obiettivo principale per l'orientamento sia "agevolare lo sviluppo spontaneo degli interessi" per arrivare poi a progettare il futuro in modo armonico "fra il sé e il contesto sociale" (Ibidem). Questa concezione pone l'accento sulle capacità progettuali dell'individuo e sulla sua autonomia nella gestione della propria esistenza. Inoltre evidenzia la necessità di un adeguato orientamento, soprattutto per i giovani, poiché una preparazione adeguata facilita la percezione di se stessi, con un più sicuro sviluppo degli interessi al fine di arrivare ad ottenere un buon inserimento sociale.

A differenza dell'orientamento psicologico, legato nelle scelte lavorative ad indagini condotte con reattivi attitudinali, quello pedagogico è basato principalmente sull'interazione di alcuni fattori, quali quelli socioculturali, economici, culturali dei genitori, della scuola, ecc. In questo caso nel soggetto emergono, sia nelle scelte lavorative sia in quelle scolastiche, le influenze e le informazioni che ha ottenuto a scuola o in casa, o nel contesto sociale in cui vive, per cui si rende necessario aiutare il giovani ad effettuare le scelte in modo autonomo e quindi valutare le tecniche operative più idonee.

Ciò che bisogna evidenziare è che l'orientamento non è a se stante, ma è un fatto educativo necessario e indispensabile durante tutto l'arco evolutivo del giovane, in quanto sottende una funzione chiarificatrice necessaria per scoprire e migliorare le potenzialità di ogni singolo soggetto.

Per ciò che concerne l'orientamento prettamente universitario, c'è da rilevare una positiva tendenza, presente in alcune università d'Italia, di organizzare Servizi di Orientamento Universitario per aiutare i giovani nelle scelte delle varie facoltà, individuando le attitudini professionali presenti nei soggetti per meglio potenziarle ed incentivarle. A tale scopo già nel 1966 è sorto a Palermo (come reparto di Psicologia del Servizio universitario di Medicina Preventiva), il Servizio di Orientamento Scolastico Professionale e di Informazione, trasformato poi nel 1980 in O.S.P. (Lo Coco, 1990). Tale servizio è nato per aiutare sia gli studenti degli ultimi anni delle scuole medie superiori nell'individuare i corsi di laurea più affini alle attitudini e predisposizioni di ognuno, sia per gli studenti universitari che si trovano in difficoltà per il mancato adattamento ed integrazione nell'ambito universitario. Il Servizio di Orientamento viene svolto non solo presso il centro stesso, ma anche presso le scuole, attraverso una serie di incontri chiarificatori. Tali incontri servono per dare informazioni circa gli indirizzi delle facoltà universitarie, ma anche per chiarire problematiche inerenti le scelte, come le aspirazioni, le attitudini, le possibilità lavorative, ecc.

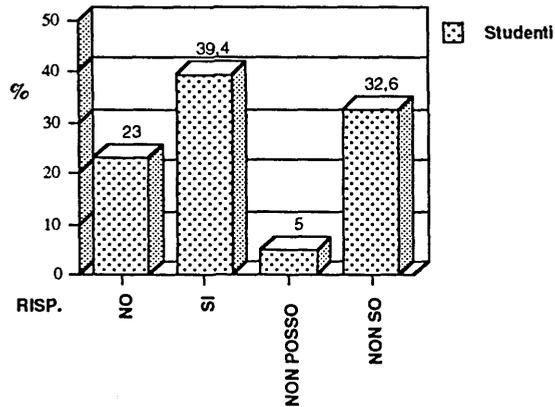
Sono previsti anche, per coloro che lo desiderano, somministrazioni di test attitudinali per rilevare le predisposizioni individuali innate. E' poi previsto un colloquio successivo per indagare, attraverso un'analisi esplorativa, sui tempi di maturazione individuali e sugli aspetti motivazionali delle scelte universitarie.

Nel nostro territorio sardo manca a tutt'oggi un Servizio di Orientamento Scolastico e Professionale per aiutare i giovani nelle scelte universitarie. I giovani viceversa paiono evidenziare il desiderio di chiarezza e di approfondimento delle varie prospettive di studio per un eventuale sbocco lavorativo, e quindi la necessità di una conoscenza più approfondita del mondo universitario.

Analisi dei dati questionario studenti

Scopo di questa parte di ricerca è verificare se dopo il diploma superiore gli studenti siano o no orientati a proseguire gli studi iscrivendosi all'università, e se lo sono, a quale corso di laurea preferirebbero iscriversi e a quale probabilmente si iscriveranno per svariati fattori di ordine personale, culturali, di famiglia, di lavoro, di vicinanza al proprio paese, ecc.

I risultati generali (TAB. 17) mostrano che la maggior parte degli studenti probabilmente proseguirà gli studi (39%), e che il 33% è ancora indeciso sull'eventuale iscrizione, mentre il 23% risponde con il netto rifiuto indicato dalla opzione 'No' (TAV. 1).



TAV. 1: "Dopo il diploma ti iscriverai all'Università?"

Il confronto statistico tra i distretti esaminati risulta significativo ($P \leq 0,005$) nella distribuzione delle risposte: infatti si nota una scelta positiva in percentuale più alta nel distretto di Ozieri (44%); l'indecisione si allinea attorno al 30-34%, con valori pressoché simili in quasi tutti i distretti e scende sotto il 30% (27%) in quello n.2 (Alghero), mentre il rifiuto a continuare gli studi emerge in modo particolare in quelli di Nuoro e Macomer (27%). Si potrebbe ipotizzare che l'emergere della scelta positiva nel distretto n.5 di Ozieri sia condizionata dalla necessità di questi giovani di approfondire le loro conoscenze, o di evadere da un ambiente piuttosto chiuso verso la città dove vi è maggiore possibilità di scambi culturali ed interpersonali.

Per ciò che concerne l'indecisione che emerge in maniera rilevante in quasi tutti i distretti, si è portati a credere che vi influiscano vari fattori quali: la necessità di andare alla ricerca di un lavoro, senza indugiare sulla qualificazione universitaria, considerata la difficoltà attuale della sistemazione a causa dell'esubero delle forze intellettuali; il non voler essere influenzati nelle loro scelte dalla famiglia per loro gratificazione o per tradizione familiare; non ultima l'insufficienza della scuola media superiore di formare le capacità critiche degli studenti relative alla società nella quale vivono e la scarsa conoscenza di se stessi e delle proprie capacità.

Il netto rifiuto all'iscrizione che emerge maggiormente nei distretti di Macomer e Nuoro (27%) potrebbe essere attribuito alle medesime cause, prima descritte, circa la scarsa fiducia che i ragazzi hanno in se stessi e nelle proprie possibilità, o per la consapevolezza della difficoltà economica della famiglia a basso reddito e l'alto costo degli studi universitari, ma anche alla scuola che non è stata in grado di dare al ragazzo, durante tutto il corso di studio, la motivazione e l'incentivo per continuare a studiare.

Analizzando le risposte globali della Tab. 18 relativa alla domanda "A quale corso di laurea ti piacerebbe iscriverti" (scelta ideale), emerge la tendenza a frequentare i corsi di laurea in: Psicologia (11%), Giurisprudenza (8%), Economia e Commercio (7%), Lingue (7%) e Ingegneria Civile (5%). Dai totali è emersa anche l'indecisione nelle scelte, evidenziata con il 7% di risposte "non so", mentre sono raggruppate nella opzione "altro" (7%) tutte le altre alternative alle voci già indicate, e quindi essa rappresenta in sintesi tutti quei corsi di laurea che hanno ottenuto bassissime scelte.

L'analisi statistica, relativa sempre a questa tabella 18, risulta altamente significativa ($P \leq 0,0001$) nella distribuzione delle risposte. Nel confronto tra i distretti, la facoltà di Psicologia (che ha ottenuto nella media totale il più alto indice di eventuale iscrizione) rileva una distribuzione pressoché costante delle percentuali in tutti i distretti (10-12%), escluso quello di Tempio dove cala all'8%. Nella scelta di questo tipo di laurea sembrerebbe emergere quel bisogno tipico dei giovani di cercare di fare chiarezza con se stessi, vista la confusione interna che esiste nell'adolescente, per arrivare poi ad un approfondimento di rapporti interpersonale che facilitino la conoscenza di sé e degli altri.

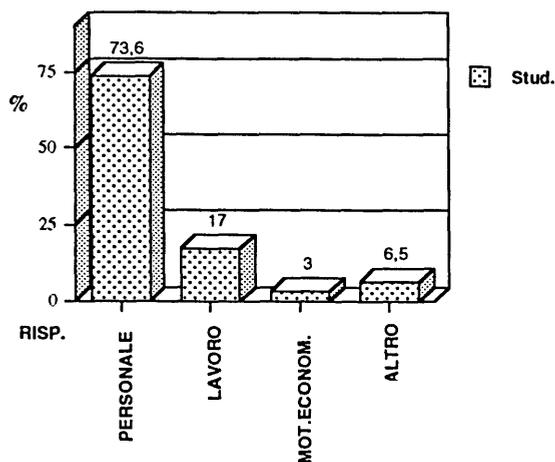
La scelta della facoltà di Giurisprudenza è emersa maggiormente nei distretti di Nuoro e Macomer (12%), e ciò è certamente emblematico proprio in queste zone dove, attraverso la cronaca e la letteratura, sembra emergere il più alto tasso di criminalità, favorito dalle caratteristiche del territorio. Possiamo anche interpretare questo dato con elementi antropologici e sociologici⁽²⁾ e col formarsi di una cultura giuridica che permetta, in un futuro, un mutamento dei valori culturali di "vendetta" e di "balentia".

E' interessante notare come la scelta della facoltà di Economia e Commercio emerga nel distretto di Sassari (9%), mentre cala notevolmente in quello di Tempio (3%). Si potrebbe avanzare l'ipotesi che tale scelta sia dettata dalla situazione lavorativa attuale che richiede notevoli capacità imprenditoriali e di marketing e quindi sulla eventuale possibilità di realizzazione professionale. La bassa percentuale riscontrata nel distretto di Tempio potrebbe venir interpretata come caratteristica della zona montana legata più a una economia agro-pastorale, lontana dalle vie di comunicazione e di sviluppo commerciale e industriale.

Per quanto riguarda la facoltà di Lingue, la più alta percentuale emerge nel distretto di Olbia (10%) e cala nei distretti di Nuoro e Macomer (3%). La scelta dei ragazzi di Olbia potrebbe essere interpretata con la presenza della "Costa Smeralda", dove vi è prevalentemente un turismo internazionale, che richiede anche per i lavori stagionali la conoscenza di diverse lingue straniere. Non dimentichiamo, comunque, l'interesse dei giovani verso nuove culture, luoghi e persone. La scarsa preferenza per questo tipo di laurea emerso nei distretti di Nuoro e Macomer evidenziano, forse, le caratteristiche dei luoghi che restano chiusi nella propria cultura, tipica di una zona interna montana e scarsamente disponibili a confrontarsi con altre culture.

La scelta del corso di laurea in Ingegneria Civile emerge maggiormente nel distretto di Tempio (9%). Si potrebbe ipotizzare, per questo tipo di scelta, l'allettamento che deriva dalla grossa valorizzazione delle Coste con conseguente costruzione di villette e di villaggi turistici, perché tutta questa zona è legata ancora alla 'Costa Smeralda' ed alle zone turistiche da 'Costa Paradiso' a Santa Teresa.

L'analisi delle risposte relative ai motivi che inducono determinate scelte universitarie ideali (TAB. 19 e TAV. 2) evidenzia, per la maggioranza del campione esaminato, un interesse più spiccatamente personale (74%), mentre per il 17% la decisione è legata alla possibilità di sbocchi occupazionali e solo in minima parte (3%) a motivi economici.



TAV. 2: "Quale è il motivo?"

Il confronto statistico tra i distretti esaminati rileva valori altamente significativi ($P \leq 0,0001$) nella distribuzione delle risposte. Si nota infatti, dalla lettura dei dati, una percentuale maggiore (76%) per scelte riferite ad interessi personali nel distretto di Alghero; la possibilità offerta da sbocchi professionali viene evidenziata soprattutto in quelli di Nuoro e Macomer (22%), dove si era riscontrato il più alto rifiuto a continuare gli studi (cfr. TAB. 17); i motivi economici vengono dichiarati maggiormente in quello di Tempio (8%).

Dall'analisi dei dati si nota come interessi puramente personali siano privilegiati in una scelta ideale di professionalità in tutti i distretti (70-74%). Nei giovani sembra che emerga quel complesso articolato di bisogno di evadere dal quotidiano per una visione più ideale di professionalità e di interessi culturali.

Nei distretti di Nuoro e Macomer emerge invece una visione più realistica della situazione economica attuale per cui le scelte vengono motivate più sul piano delle possibilità lavorative che il mercato del lavoro offre che su quelle puramente ideali. Tale scelta sembrerebbe legata più a fattori culturali delle zone più propense ad incentivare gli interessi economico-lavorativi e meno quelli culturali. Interessi puramente culturali appaiono riservati generalmente a quelle famiglie che hanno buone basi economiche. I motivi economici sembrano, attraverso l'analisi dei dati, non avere rilevanza notevole, e vengono dichiarati maggiormente dai ragazzi di Tempio (8%). Si potrebbe interpretare questo dato alla luce del fatto che tali località sono situate nell'entroterra sardo, per cui essi incontrano difficoltà oggettive di raggiungimento della facoltà. Per molti studenti diventa allora necessario soggiornare fuori casa per l'intera settimana, con notevoli oneri finanziari. Anche i mezzi pubblici di trasporto, infatti, non assicurano collegamenti adeguati agli orari accademici.

I dati della Tab. 20 relativa alla domanda "A quale corso di laurea probabilmente ti iscriverai?", riguardanti le scelte universitarie che realmente si prevede saranno fatte, si indirizzano principalmente su: Giurisprudenza (8%), Economia e Commercio (7%), Psicologia (5%), Medicina (4%); la risposta "Non so" emerge fortemente con il 20%, mentre quella "Altro", che -come abbiamo detto già per la Tab. 18- raggruppa tutte le altre facoltà che hanno ottenuto bassissime quote, mostra una percentuale del 12%.

L'analisi statistica evidenzia l'alta significatività ($P \leq 0,0001$) nella distribuzione delle risposte nei vari distretti. Notiamo infatti come nel distretto di Sassari emerga una percentuale maggiore di ragazzi che probabilmente si iscriveranno in Economia e Commercio (9%) e come tale percentuale cali in quello di Tempio (2%). Sembra opportuno evidenziare che di recente tale facoltà è stata accesa a Sassari, per cui i giovani che risiedono in

sede hanno il vantaggio di non viaggiare e di ovviare ai problemi di spostamenti. Questo dato conferma, inoltre, quanto già rilevato nella Tab. 18 che veniva definita come scelta "ideale", poiché rispondevano alla domanda "A *quel corso di laurea ti piacerebbe iscriverti*". Da notare anche che Sassari si sta sviluppando come centro commerciale e industriale, come dimostra la zona periferica di "Predda Niedda" diventata ormai un grosso polo che offre notevoli prospettive di lavoro basate su capacità imprenditoriali e di marketing. Inoltre la città si sta avviando verso un elevato sviluppo del terziario. Il calo di percentuali che si riscontra nel distretto di Tempio (3%) (rilevato anche nella Tab. 18), evidenzia il disagio di questi giovani a dover frequentare questo corso di laurea per la non vicinanza alla sede e per le difficoltà che comportano gli spostamenti con i mezzi di trasporto e forse anche per l'alto costo che richiede alle famiglie la residenza fuori sede dei propri figli.

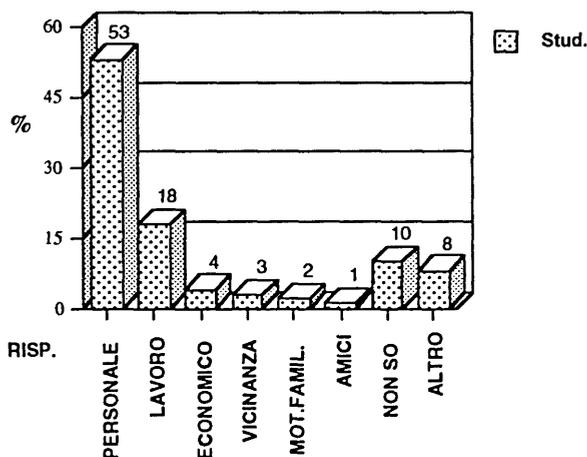
Il corso di laurea in Psicologia, che nelle scelte ideali emergeva con un totale dell'11%, nella scelta reale cala al 5%, con una punta massima nei distretti di Nuoro e Macomer (8%). Se è vero che questo tipo di laurea viene più volentieri scelta dai giovani come possibilità di conoscere meglio se stessi e gli altri, è pur vero che, poiché la sede di tale facoltà è presente solo a Cagliari, subentrano motivi economici di permanenza e di trasporto, per cui sembrerebbe che siano pochi coloro che potrebbero permettersi questo tipo di scelta; c'è però da rilevare che l'accesso a Psicologia è a numero chiuso (120 posti), e quindi la volontà di scelta deve poi confrontarsi con le reali possibilità di superare la prova di ammissione.

Un'altra facoltà che emerge anche nelle scelte reali, e non solo in quelle ideali, è quella di Giurisprudenza, che presenta valori pressoché costanti in tutti i distretti esaminati (7-9% circa) e con un leggero aumento nei distretti di Nuoro e Macomer (9%). Si potrebbe dire che sia idealmente che realmente i giovani di queste zone, con questa scelta, manifestano ancora una volta di voler attuare una politica di cambiamento, basata su leggi da rispettare e sulla volontà di una società migliore fondata sul rispetto della persona.

La scelta della facoltà di Lingue si evidenzia anche in questa Tab. 20 (come nella Tab. 18) con una percentuale maggiore nel distretto di Olbia (8%), mentre cala nei distretti di Nuoro e Macomer (1%). L'alto interesse mostrato dai ragazzi di Olbia per questo tipo di laurea ci conferma l'analisi già fatta circa la Tab. 18 per le considerazioni dello sviluppo a carattere internazionale che ha subito questa zona prevalentemente turistica e con relazioni commerciali con l'estero. L'interesse minimo mostrato per questo tipo di laurea nei distretti di Nuoro e Macomer (come già rilevato dall'analisi della Tab. 18) conferma anche in questo caso l'alto concetto che questi centri hanno della loro cultura sarda, della riservatezza e della paura di contaminazione con altri tipi di cultura.

Continuando l'analisi della tabella 20 rileviamo all'interno dei distretti una caratteristica che ci sembra notevole riguardo la scelta operata per la facoltà di Medicina. Infatti notiamo nel distretto di Nuoro e Macomer una forte incidenza di scelta (10%), mentre in quelli di Tempio e di Sassari la percentuale cala notevolmente (rispettivamente 2% e 3%). Bisogna rilevare che laddove l'informazione culturale arriva più facilmente, ci si rende conto dell'inflazione di questo tipo di laurea e della conseguente difficoltà di sbocchi professionali, da cui la necessità di iscriversi a scuole di specializzazioni lunghe e costose per poter raggiungere una certa sicurezza lavorativa. Invece sembra che a Nuoro e Macomer permanga l'alta valorizzazione che una cultura -che potremmo definire 'conservatrice' -mantiene per un tipo di laurea ritenuta socialmente gratificante e valorizzante.

Analizzando poi i dati totali riportati nella Tab. 21, relativa alle motivazioni che portano a determinate scelte di facoltà, rileviamo la forte incidenza degli interessi personali (53%) rispetto alle possibilità lavorative (18%), ed ai motivi economici (4%); meno rilevanti appaiono le opzioni "vicinanza alla facoltà" (3%), "motivi familiari" (2%), "vicinanza agli amici" (1%); l'indecisione emerge dall'item "non so", con una percentuale del 10% (TAV. 3).



TAV. 3: "Quale è il motivo predominante?"

Dal confronto statistico tra i distretti risulta che i valori sono altamente significativi ($P \leq 0,0001$); infatti rileviamo che nel distretto di Tempio gli interessi personali prevalgono nella misura del 60%; la possibilità di scelta in

base alle possibilità di lavoro emerge maggiormente nel distretto di Ozieri col 24%; i motivi economici prevalgono maggiormente nel distretto di Tempio (7%) e calano notevolmente in quello di Ozieri (2%); la vicinanza alla facoltà, i motivi familiari e gli amici sono voci che hanno poca rilevanza ed emergono rispettivamente il primo (4%) nel distretto di Ozieri, il secondo (3%) in quello di Alghero, il terzo (1%) nel distretto di Sassari. E' rilevante che i primi due motivi non vengano presi per niente in considerazione nei distretti di Nuoro e Macomer (0%), in cui emerge invece in modo chiaro l'indecisione ('Non so') con il 12%.

Riassumendo possiamo dire che anche in questa Tabella 21, come in quella precedentemente analizzata (TAB. 19), emerge la necessità dei giovani di veder realizzati gli interessi personali. Una percentuale maggiore si riscontra nel distretto di Tempio, centro, come già detto, dell'entroterra sarda, per cui si è propensi a ritenere che tale scelta sia dettata dalla necessità di evadere da ambienti chiusi, cercando di realizzare gli ideali e le aspettative tipiche degli adolescenti.

Le scelte che emergono sul tipo di facoltà che più facilmente potrebbe dare una possibilità di lavoro immediata si evidenziano nel distretto di Ozieri. Questi giovani sembrano meglio razionalizzare il problema delle scelte, lasciando il piano formale di realizzazione di ideali, calandosi più sulle reali prospettive di sbocchi occupazionali.

I motivi economici prevalgono nel distretto di Tempio e calano, in percentuale, in quello di Ozieri (cfr. Tab. 21), comunque non rivestono notevole importanza poiché nel complesso l'incidenza è minima. Si potrebbe ipotizzare che vi siano famiglie con situazioni economiche non fiorenti (specialmente a Ozieri) per cui questi ragazzi hanno ritenuto importante evidenziarlo.

Un'altra opzione, che non viene molto evidenziata, è la vicinanza della facoltà al paese in cui si vive, che solo pochi soggetti hanno rilevato e specialmente nel distretto di Ozieri (4%). I ragazzi di questa zona avvertono più degli altri il disagio che procura il dover viaggiare per raggiungere le facoltà scelte, visto che gli spostamenti non sono facili per la scarsità dei mezzi pubblici disponibili e per l'assenza di strutture di servizi di supporto.

Anche i motivi familiari, secondo le risposte indicate dai ragazzi, non rivestono grande importanza, e anzi non emergono per niente nei distretti di Nuoro e Macomer (0%). Questo dato potrebbe significare una ricerca di autonomia individuale anche dalla famiglia, per cui le scelte verrebbero fatte senza l'apporto dei familiari.

Gli amici sembrerebbero avere poca rilevanza nella scelta di una facoltà, infatti emerge in misura poco elevata (e con la maggiore presenza a Sassari, come si rileva nella Tab. 21). Questo potrebbe dimostrare che i

giovani sono più propensi a fare le scelte personali in modo autonomo, senza tener conto degli amici.

Rilevante è comunque l'indecisione che emerge maggiormente nei distretti di Nuoro e Macomer. I motivi potrebbero essere tanti quali, ad esempio, quelli relativi al mancato apporto della scuola nel determinare le scelte delle facoltà e gli incentivi per continuare gli studi. Non è da sottovalutare anche l'aspetto del condizionamento familiare poiché potrebbe comportare una difficoltà di scelta per i legami sia affettivi che economici con la famiglia d'origine.

Conclusioni

I giovani arrivano all'università, dopo il diploma, con tante aspettative, ma pure tanta confusione sulla situazione universitaria, a volte stressati da forti spinte familiari, a volte motivati da interessi personali, ma anche incentivati da prospettive di sbocchi professionali più favorevoli. Essi vedono nell'università un luogo strategico importante, centro d'impostazione della ricerca e luogo di aspettative professionali.

Recenti studi hanno evidenziato come, nelle scelte universitarie, per avere un buon orientamento professionale occorrono diversi obiettivi quali:

a) "La direzione umano motivazionale" che è data dalla consapevolezza di sé in rapporto con la famiglia, del ruolo mediatore della scuola, ecc.;

b) "La direzione tecnico-informativa" data dalla perfetta conoscenza della struttura universitaria, informando i giovani sul mondo universitario e sulle sue prospettive di formazione professionale;

c) "La direzione socio-economico-retributiva per la quale certe professioni sono 'stimate' e 'valutate', mentre altre sono disprezzate o inflazionate" (Fontana, 1990, p. 116).

Il campione di studenti esaminati in questa parte di ricerca riguardante le motivazioni che inducono determinate scelte universitarie ne evidenzia le spinte induttive, ma anche l'incertezza derivata dalla disinformazione sui tipi di facoltà e sulle prospettive di lavoro. L'indecisione che emerge sembra sottintendere "indifferenza ed incapacità critica accentuata da un forte spirito adattivo in mancanza di garanzie sul futuro" (Dettori, 1993, p. 95). I giovani sentono il bisogno di cambiamento, di maggiore sicurezza e scegliendo facoltà quali Economia e Commercio e Giurisprudenza sembrano cercare garanzie di un mutamento sociale che assicuri il diritto al lavoro con il rispetto della propria professionalità.

In questa fase di transizione, caratterizzata dal post-industrialismo, ai giovani viene richiesta una più specifica professionalità, per cui si rendono

necessari, a nostro avviso, momenti educativi e formativi nuovi, più consoni alla presente realtà. Queste ultime considerazioni ci inducono a formulare un'ipotesi di lavoro per le istituzioni, affinché -tramite corsi di orientamento, di formazione post-secondaria, ecc.- sostengano maggiormente la scuola come momento educativo essenziale per la formazione civica dell'individuo.

NOTE

- 1) La ricerca è stata condotta su una popolazione universitaria femminile iscritta al corso di laurea in Pedagogia presso l'Università di Cagliari; cfr. in proposito Lostia M., *Motivazioni alla scelta universitaria*, in G. Nuvoli (a cura di), *Psicologia e Adolescenza*. Atti del convegno (Sassari, 7-8 Aprile, 1989), Carlo Delfino, Sassari 1990, pagg. 27-40.
- 2) Cfr. in proposito la letteratura sulle caratteristiche della cultura sarda e, in particolare, gli scritti di A. Pigliaru, *La vendetta barbaricina come ordinamento giuridico*, Giuffrè, Milano 1959; M. Le Lannou, *Pastori e contadini in Sardegna*, Edizione della Torre, Cagliari 1979.

Bibliografia

- Adler A., *Prassi e teoria della psicologia individuale*, tr. it. Astrolabio, Roma 1947.
- Battistelli A., Majer V., Odoardi C., *Sapere, fare, essere*, Angeli, Milano 1992.
- Beretta A., Foschetti A., *La psicologia*, Minerva Italica, Bergamo, 1980.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.
- Bruno S., Lindner U., Capporucci M., *Università e istruzione superiore come risorse strategiche*, Angeli, Milano 1989.
- Carbonaro A., Intervento alla tavola rotonda. In Battacchi M.W. (a cura di), *Le scienze dello sviluppo fra istanze conoscitive e istanze di potere, Età Evolutiva*, 1978, n.1, pp.67-72.
- Chiari S., I presupposti dell'orientamento scolastico e professionale. *Cultura e Scuola* 1963, n. 6.
- Colucci F.P., *Giovani nel labirinto*, Angeli, Milano 1986.
- Dettori M.F., *Dialettica dell'autorità*. Chiarella, Sassari 1993.
- Fontana U., L'orientamento universitario. In A. Musso (a cura di), *Orientare: chi, come, perché*, SEI, Torino 1990.
- ISFOL, Rapporto 1993: *Formazione - Orientamento - Occupazione - Nuove tecnologie - Professionalità*, Angeli, Milano 1993.
- Jung C.G., *La dinamica dell'inconscio*, Boringhieri, Torino 1976.
- Jung C.G., *Lo sviluppo della personalità*, vol. XVII, Boringhieri, Torino 1991.
- Jung C.G., *Psicologia dell'inconscio*, Boringhieri, Torino 1970.
- Le Lannou M., *Pastori e contadini in Sardegna*, Edizione della Torre, Cagliari 1979.
- Lo Coco A., Il Servizio di Orientamento Scolastico-Universitario dell'Università di Palermo. Un'esperienza di aiuto psicologico. In G. Nuvoli (a cura di), *Psicologia e adolescenza*, Delfino, Sassari 1990, pp.61-69.
- Lostia M., Motivazioni alla scelta universitaria. In G. Nuvoli (a cura di), *Psicologia e adolescenza*, Delfino, Sassari 1990, pp. 27-40.
- Pigliaru A., *La vendetta barbaricina come ordinamento giuridico*, Giuffrè, Milano 1959.
- Schimmenti Galasso V., *Il problema della scelta*, Angeli, Milano 1990.
- Senini A.V., *Manuale di Psicologia*, Editrice DIESSE, Sassari 1985.

IL PENDOLARISMO NELLE MEDIE SUPERIORI

Gianfranco Nuvoli

Introduzione

Il pendolarismo degli studenti e la cosiddetta 'residenza fuori sede' dei docenti non sembrano rappresentare un problema nella letteratura scientifica a carattere psicologico e pedagogico, almeno a giudicare dalla assenza quasi totale di testi e articoli che affrontino il problema sul piano teorico, che valutino le sue dimensioni sul piano quantitativo, o che rilevino le eventuali conseguenze di affaticamento e di rendimento che può esercitare su docenti e discenti. Semmai, il pendolarismo dei docenti trova una considerazione sul piano legislativo, ove un vecchio regolamento richiede la residenza in sede per i docenti delle scuole di ogni ordine e grado fino all'Università, disposizione che di fatto è applicata soltanto in alcuni ambiti universitari (¹).

Ed è appunto all'interno dell'università che emergono le contraddizioni tra i fautori dell'obbligo di residenza e coloro che puntano piuttosto all'aspetto qualitativo dell'insegnamento. I primi ritengono che la presenza anagrafica nel luogo di lavoro consenta al docente di essere presente per le normali ore lavorative nonché per tutte le altre incombenze (amministrative, pedagogico-didattiche e collegiali) che sono connesse al funzionamento della struttura dell'istruzione. Coloro che sostengono, viceversa, l'inutilità dell'aspetto burocratico della residenza in sede sottolineano anzitutto che in tale condizione il docente è comunque tenuto all'espletamento del suo orario di lavoro, e quindi con l'imposizione di tale normativa nulla si aggiunge sul piano quantitativo, mentre su quello qualitativo non si garantisce la disponibilità ad occuparsi con impegno e con attenzione delle problematiche extrascolastiche degli allievi o della scuola in genere.

Queste due tesi, sinteticamente esposte, paiono valide anche per la docenza della scuola media, ove anzi si rileva che il pendolarismo è prevalentemente a breve raggio, dai centri limitrofi verso le città più grandi, e quindi meglio servite dai mezzi pubblici, mentre quello universitario presenta distanze di più ampio rilievo e riguarda in prevalenza i centri del continen-

te. Tale confronto mette in luce l'inadeguatezza di una legge che, sul piano della giurisprudenza amministrativa, è orientata a negare il riconoscimento della "causa di servizio dell'infermità derivante da incidenti occorsi nel recarsi dal luogo di residenza alla sede di servizio" (Consiglio di Stato, n.249 del 1991); in secondo luogo la normativa che vieta la residenza fuori sede appare varata in situazioni socioeconomiche e di reti di comunicazioni in cui la carenza di mezzi di trasporto pubblici e l'assenza di quelli privati poteva di fatto impedire il recarsi al posto di lavoro; viceversa, l'odierna disponibilità di quelli pubblici, la diffusione di quelli privati ed il potenziamento della rete stradale della provincia dovrebbe consentire ai docenti della scuola la percorrenza giornaliera della distanza tra luogo di residenza e sede lavorativa. Del resto, molti di essi risiedono in comuni limitrofi che distano tra loro pochi chilometri, o trovano più economico acquistare l'abitazione al di fuori dei grossi centri e si orientano verso quelli dell'hinterland, per cui l'assolvimento dell'obbligo sarebbe solo un adempimento burocratico che, pur non influenzando sul loro rendimento o sui rapporti con la sua sede di insegnamento, graverebbe invece sul versante economico, familiare e burocratico-amministrativo (2).

Un rilievo mosso da educatori e sindacati che appare di un certo rilievo per la 'qualità' della scuola è invece quello che concerne la continuità pedagogica nella sede di insegnamento con la stessa classe e gli stessi allievi e che tende a concedere il trasferimento di sede solo dopo tre anni di insegnamento nello stesso istituto. Questa norma, già presente nell'ambito universitario, appare importante per un ridimensionamento dell'altra forma di pendolarismo, quello di chi ogni anno cambia scuola o istituto o sede tramite assegnazioni, trasferimenti, nuove nomine ecc. L'adozione di tale norma a livello di scuola media potrebbe consentire una migliore conoscenza ed approfondimento non solo degli allievi ma anche dei problemi socioeconomici e culturali del luogo ove si esercita l'insegnamento, nonché favorire un più agevole inizio dell'anno scolastico, classicamente travagliato da nomine ad anno inoltrato che privano per vari mesi le classi di docenti titolari.

Il pendolarismo degli studenti pare presentare problemi di diversa natura e consistenza, almeno nel senso che solo nei centri più grandi è pensabile possano istituirsi tutta la tipologia di istituti superiori, mentre nei centri minori la scelta scolastica deve necessariamente confrontarsi con quelle scuole che il territorio offre, da cui il pendolarismo di chi non trova nella sede di residenza l'indirizzo scolastico prescelto. Tale problema viene però aggravato dal fatto che la provincia di Sassari è una delle più ampie d'Italia per competenza territoriale, ed inoltre la stessa conformazione geofisica ed antropica appare decentrata e frammentata, con i centri maggiori collocati nell'estremità occidentale (Alghero, Portotorres, Sassari) ed orientale (Olbia), mentre solo Ozieri e Tempio assumono una posizione baricentrica. Questa

distribuzione della popolazione verso le coste costringe migliaia di studenti a muoversi su linee centrifughe verso le sedi di studio, e viene soltanto mitigata dall'ampiezza delle città in questione (alcune delle quali aspirano a costituire una provincia a sé) che, per la loro disponibilità di sedi scolastiche, frammentano su più direttive il flusso studentesco.

La situazione di pendolarismo viene confermato dai dati della ricerca del CENSIS (1991), da cui la provincia di Sassari appare interessata dalla maggiore incidenza del fenomeno. In particolare, dalla relazione della Provincia di Sassari dal titolo "*La condizione e i fabbisogni degli studenti pendolari della scuola superiore*" (s.d.), condotta su un campione di 1015 studenti provenienti da 12 comuni sardi più coinvolti dal problema del pendolarismo, emerge che l'intensità del pendolarismo nel proprio comune di residenza (cfr. Tab. 2.4) trova le maggiori espressioni nel comune di Tempio per quelli fino a 5 studenti pendolari (82%), e nel comune di Sassari per quelli fino a 10 studenti pendolari (42%).

Il trasferimento dalla propria residenza alla sede di lavoro, inoltre, comporta giornalmente un tempo medio di sola andata (comprensivo di viaggio, tempi morti e residui), che è pari a 72 minuti per Sassari e 64 per Tempio, e quindi, sommando ad esso il tempo del rientro a casa, il trasferimento arriva ad incidere per oltre 2 ore trascorse sui mezzi di trasporto.

Le cause di questo disagio sono essenzialmente determinate dalla strutturazione geografica dei luoghi, dall'impervietà delle principali strade di collegamento dell'asse Nord-Sud (S.S. 131 'Carlo Felice') e di quello trasversale Olbia-Sassari-Alghero ⁽³⁾. Una responsabilità sui tempi lunghi di percorrenza è assunta anche dall'inadeguatezza "dei trasporti interni" (Provincia, s.d.) e dai limiti della rete di quelli esterni, che sono carenti per le coincidenze di orario con le lezioni, orientati ad un flusso centripeto verso il capoluogo e scarsamente attenti al collegamento tra centri ⁽⁴⁾. Analoga la situazione per i trasporti ferroviari, che presentano tempi di percorrenza sproporzionati rispetto alle distanze percorse, per cui rendono l'uso del treno poco interessante, ultima risorsa per chi deve viaggiare e non ha altre alternative ⁽⁵⁾. Non è allora a caso che il 53% dei pendolari di Sassari nella ricerca citata definisca pessimo o cattivo il servizio dei trasporti pubblici per efficienza e velocità, così che per essi si rende necessaria una spesa media che risulta superiore di £. 10.000 rispetto a quella degli altri centri (cfr. Tab. 2.16).

Alla luce di questi brevi cenni ai dati statistici che lo definiscono, il problema del pendolarismo studentesco rende evidente che esso costituisce una dimensione economica e psicopedagogica di portata notevole per gli influssi negativi che può esercitare sull'attività scolastica sia sul piano della frequenza alle lezioni (basti pensare, ad esempio, ai ritardi all'ingresso ed alle uscite anticipate dovuti agli orari dei collegamenti) e sia soprattutto sul

peso che a livello fisico e psicologico possono comportare le due ore e trenta circa che in media ciascun pendolare trascorre nel tragitto casa-scuola e scuola-casa. Appare infatti inevitabile che tale tempo venga sottratto allo studio, e quindi con conseguenze che si riflettono sul piano scolastico e possono connotare i pendolari anche come studenti meno capaci; in alternativa, esso va a detrimento della pausa di riposo prima di riprendere lo studio, ed anche in questo caso si possono ipotizzare conseguenze fisio-psicologiche forse meno evidenti ma certo non meno rilevanti a medio e a lungo termine.

Ancora, pendolarismo e scelta scolastica e problematiche dell'abbandono (ripetenze, mortalità, ecc.) appaiono come fenomeni strettamente collegati ed interdipendenti per cui, se da un lato la scelta dell'istituto e la tipologia della scuola non presente nel territorio appare come la causa primaria del fenomeno 'pendolarismo' che affligge la provincia in misura notevole, d'altro lato è anche evidente che quest'ultimo fenomeno possa ricollegarsi ed influenzare direttamente anche quello della mortalità scolastica delle superiori per il pericoloso stress psico-fisico di chi deve sommare gli oneri dello studio, del viaggio e, spesso, del lavoro in casa, ed è quindi costretto a prender atto di non riuscire in tale intento.

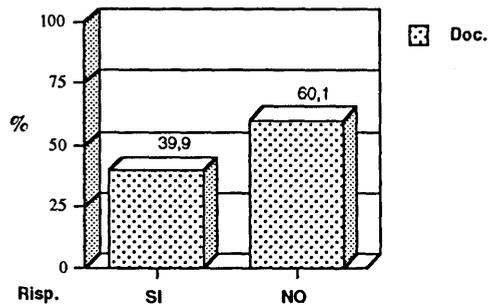
Appare allora prevedibile che una mirata politica di orientamento scolastico e professionale unita ad un'attenta programmazione della dislocazione delle scuole medie attuali e di quelle da istituire in funzione prevalente delle risorse potenziali del territorio possano rappresentare un deciso ridimensionamento del fenomeno, e quindi una migliore distribuzione delle risorse, sia di quelle economiche ed amministrative dell'ente provinciale e sia di quelle fisiche e psicopedagogiche del diretto fruitore del servizio scolastico: lo studente.

Analisi dei dati

L'intento di questa sezione di ricerca è quello verificare il quadro statistico presente nei dati sul pendolarismo, in riferimento non solo alla situazione di quello degli studenti, ma anche al mondo dei docenti: l'ipotesi è che ogni mattina un'elevata percentuale dei componenti del mondo della scuola prenda i mezzi di trasporto per recarsi a scuola per insegnare o per apprendere, e quindi in tale 'migrazione quotidiana' —come la definisce De Murtas (1994)— o impieghi un tempo che può arrivare perfino a varie ore, a seconda del distretto di appartenenza della scuola. Si prevedono in particolare tempi minori per il distretto di Sassari e di Alghero, e maggiori per quelli di Tempio, Olbia ed in parte di Ozieri in quanto serviti da una rete ferroviaria lenta e da una viaria spesso inadeguata alla mole di trasporti che vi transita.

I DOCENTI

Il pendolarismo dei docenti (TAB. 45) evidenzia le dimensioni di un fenomeno che coinvolge addirittura il 40% degli insegnanti (cfr. TAV. 1).

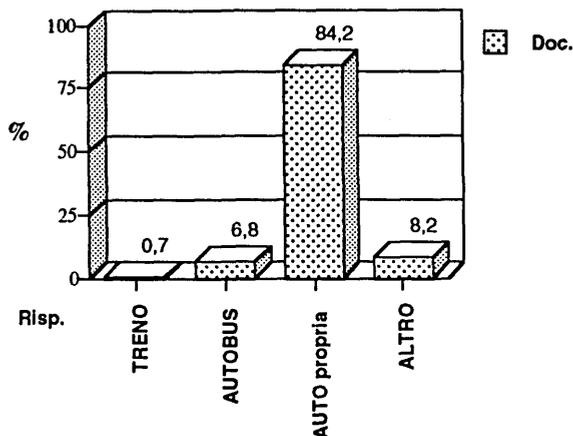


TAV. 1: "Lei è pendolare?"

La diffusione del pendolarismo nel territorio appare però differenziata in misura altamente significativa ($P \leq 0.0001$) in quanto ritroviamo alcuni distretti ove esso è talmente accentuato da coinvolgere fino al 69% o tanto basso da limitarsi al 22% dei docenti: è come dire che in alcune zone viaggiano 7 insegnanti ogni 10, ed in altre zone soltanto 2.

In particolare si sottolinea la situazione rilevata nei distretti n.4 di Olbia e n.5 di Ozieri, ove le elevate percentuali di pendolari, rispettivamente pari al 51% e al 69%, denotano la scarsa consistenza di docenti locali ed il conseguente numero di insegnanti provenienti da altre località che trovano lavoro nei due centri. E' comunque probabile che il flusso dal capoluogo coinvolga soltanto il centro di Ozieri, e in misura molto ridotta quello di Olbia. Infatti, alla domanda sul mezzo utilizzato per raggiungere la sede di insegnamento (cfr. TAB. 46 e TAV. 2) la stragrande maggioranza dei docenti ha indicato il mezzo proprio (84%), mentre risultano scarsi i trasporti alternativi: soltanto il 7% ricorre al treno, o ad altri mezzi di trasporto (8%).

Questa situazione appare significativamente differenziata per aree geografiche ($P \leq 0.0005$) per l'elevato ricorso al mezzo proprio nel distretto n.5 di Ozieri (95%) e n.2 di Alghero (91%), e ciò sembra confermare come tali centri siano scarsamente collegati con quelli limitrofi in quanto le linee tendono prevalentemente a orientarsi verso il baricentro del capoluogo. Viceversa, nel distretto n.3 di Tempio esso diminuisce per l'utilizzo più intenso del treno (3%) e dell'autobus (12%), e nel n.1 di Sassari per la disponibilità di mezzi pubblici alternativi, quali tram, taxi, ecc., che incidono in una percentuale del 12%.

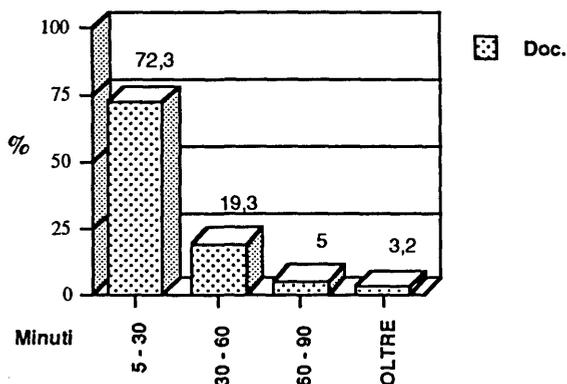


TAV. 2: "Quale mezzo utilizza per recarsi a scuola?"

La domanda successiva (TAB. 47) tendeva a rilevare i tempi di percorrenza casa-scuola per verificare se essi potessero realmente incidere nella giornata lavorativa del corpo insegnante della provincia di Sassari. I risultati evidenziano come il 72% del campione impiega meno di 30 minuti per tale tragitto per cui, raddoppiando tale periodo nel considerare anche il rientro, esso ammonta ad un'ora circa al giorno; da rilevare però che il 19% rientra nella fascia 30-60 minuti e un 8% la supera, per cui un docente su quattro trascorre 2-3 ore nel tragitto giornaliero casa-scuola-casa (cfr. TAV. 3).

L'analisi dei risultati generali evidenzia quindi un notevole impiego di tempo per recarsi alla sede di lavoro, dati che paiono differenziarsi a livello significativo ($P \leq 0.0001$) se confrontiamo le risposte per singolo distretto. Infatti, in quelli di Sassari e di Nuoro-Macomer si elevano le quote di coloro che impiegano mezz'ora circa per raggiungere la scuola (rispettivamente al 81% e 79%), e di conseguenza la residenza in ambito cittadino sembra facilitare ed abbreviare i tempi di percorrenza. Viceversa, a conferma dell'incidenza del decentramento demografico dei centri minori e insieme della carenza dei mezzi di trasporto, rileviamo che la fascia dai 30 ai 60 minuti si evidenzia nei due distretti che presentavano il ricorso più elevato del mezzo proprio, e cioè nel distretto n.5 di Ozieri (28%) e n.2 di Alghero (28%). Ancora, la fascia di docenti con tempi di percorrenza superiori ai 60 minuti si concentra nei distretti n.3 di Tempio e n.5 di Olbia (ove abbiamo già rilevato

verificarsi con maggior intensità il fenomeno del pendolarismo), con valori che complessivamente superano il 20%, per cui la proporzione in entrambi i centri arriva a un docente su cinque che impiega 2-3 ore nel tragitto giornaliero verso la sede di lavoro.



TAV. 3: "Quanto tempo le occorre per recarsi da casa a scuola?"

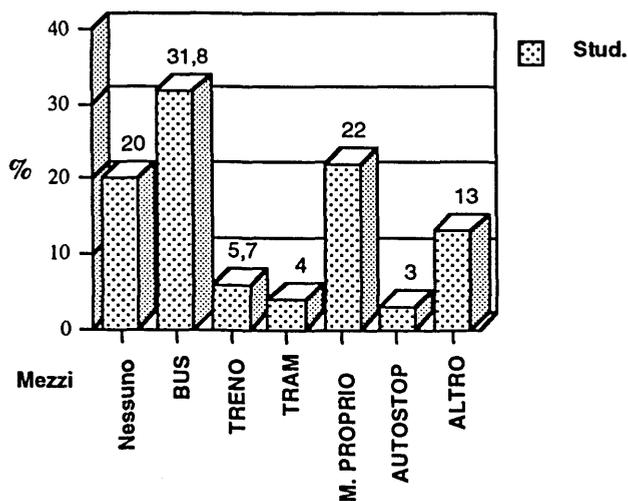
Nel complesso l'esame della problematica del pendolarismo e delle relative caratteristiche assunte sulla base delle situazioni scolastiche territoriali permette di rilevare come nel distretto n.1 di Sassari si registri il minor numero di pendolari verso le sedi dei comuni che vi afferiscono, e quindi maggior uso di tram e mezzi alternativi per raggiungere tali sedi nonché minori tempi di percorrenza. Viceversa, nei distretti n.4 e 5 appaiono le più elevate quote di pendolarismo, ma in situazioni tra loro diversificate: infatti anche ad Olbia, come già a Sassari, appare notevole l'utilizzo di mezzi alternativi, mentre ad Ozieri si registra il maggior utilizzo di mezzi privati per recarsi a scuola. Ma in entrambi questi centri almeno il 10% dei docenti impiega più di un'ora e mezzo per raggiungere la scuola, e questa è una situazione che si accentua anche nel distretto di Tempio e può quindi essere interpretata su più livelli. Infatti, da un lato è probabile che dal capoluogo di provincia provenga parte degli insegnanti che lavorano in tali distretti (e ciò potrà essere confermato da ulteriori incroci statistici previsti per lo sviluppo della ricerca) a causa dalla carenza di cattedre nella sede di residenza; dall'altro la tortuosità di strade montane della Gallura o il traffico pesante che transita nella Sassari-Olbia, o la lentezza dei mezzi ferroviari o la

carenza di reti viarie nell'alto Goceano e nella zona di Monte Acuto rappresentano la serie di motivi che giustificano i lunghi tempi di percorrenza giornaliera per la sede di insegnamento e, di conseguenza, la necessità dell'utilizzo del mezzo proprio per non allungare ulteriormente tali tempi.

GLI STUDENTI

Anche nel questionario rivolto agli studenti era nostra intenzione verificare l'incidenza del pendolarismo, i mezzi di trasporto utilizzati ed i tempi giornalieri che esso comporta; questo nell'ipotesi che gran parte della popolazione studentesca sia coinvolta nel fenomeno e che i tempi di percorrenza si accentuino per la carenza di trasporti pubblici man mano che dal capoluogo si arriva nelle zone decentrate.

L'analisi della situazione del pendolarismo conferma nel complesso (TAB. 41) che soltanto uno studente su cinque non viaggia (20%) e che sempre uno su cinque ricorre al mezzo proprio (22%) per raggiungere la sede scolastica, mentre i rimanenti utilizzano l'autobus, di linea o per studenti (31%), il treno (6%), il tram (4%), o altri mezzi (13%). Anche la voce 'autostop', introdotta per verificare un mezzo giovanile particolarmente usato per gli svaghi ma certo aleatorio per recarsi in orario a scuola, compare con un 3% di utilizzo (cfr. TAV. 4).



TAV. 4: "Quale mezzo utilizzi per recarti a scuola?"

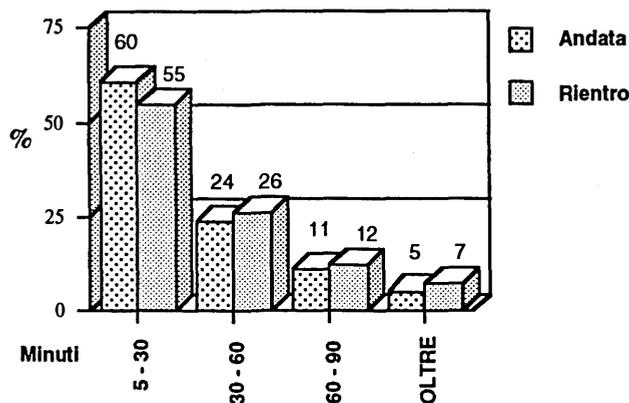
Il confronto statistico presenta valori altamente significativi ($P \leq 0.0001$) nella distribuzione di risposte secondo il distretto di appartenenza, in quanto in quello di Sassari si nota la quota più alta di utilizzo della rete tranviaria, in quelli di Nuoro e Macomer della rete ferroviaria, in quelli di Alghero e di Olbia dell'uso del mezzo proprio. Se presupponiamo che l'utilizzo del mezzo sia determinato dalle disponibilità esistenti in ogni centro e dalla qualità del servizio, si può allora ritenere che tanto il distretto n.2 quanto il n.4 presentino grosse carenze nei trasporti pubblici, per cui il mezzo privato rappresenta in tali zone l'unica alternativa, pur se dispendiosa, per recarsi a scuola.

Un caso a parte è rappresentato da Ozieri, ove un terzo degli studenti non viaggia, e chi lo fa utilizza gli autobus di linea (26%) o le apposite linee per gli studenti (23%), a conferma che la disponibilità di mezzi e la coincidenza di orari appare la soluzione migliore per evitare l'utilizzo di mezzi propri e le spese relative nel raggiungere le sedi scolastiche.

Su questa linea si collocano anche i dati dei distretti di Nuoro e Macomer, centri interessati alla ricerca in quanto 100 studenti del Goceano, pur residenti nella provincia di Sassari, vi si recano giornalmente perché trovano più agevole e veloce il viaggio, oppure valutano come preferenziale l'offerta scolastica: mentre solo uno studente ha scelto di risiedere in sede e soltanto un altro usa il mezzo proprio, la maggioranza viaggia dai paesi di residenza utilizzando gli autobus, di linea (38%) o quelli per gli studenti (33%), ed il treno (20%). Ne risulta che questi studenti costretti a frequentare a Nuoro o a Macomer sono anche i più esposti alle conseguenze negative del pendolarismo, e principalmente ai tempi lunghi del tragitto verso la scuola.

Nell'ipotesi che le coincidenze di orario influenzino gli spostamenti degli studenti anche nei tempi morti di attesa del mezzo di trasporto, nei trasferimenti da mezzo a mezzo o che, comunque, nel tragitto casa-scuola-casa possano determinarsi tempi diversi di percorrenza, abbiamo rivolto due distinte domande per rilevare l'ammontare dei tempi di andata (Tab. 42) e quelli di rientro (Tab. 43) impiegati ogni giorno dagli studenti, nonché per rilevarne eventuali differenze (cfr. Tav. 5).

L'analisi delle risposte relative ai tempi necessari per il percorso casa-scuola rivela che esso comporta per la maggioranza del campione (60%) un periodo inferiore ai trenta minuti; un altro 24% rientra tra i 30 ed i 60 minuti e, infine, il 10% impiega più di un ora al giorno (ed un altro 5% supera perfino i 90 minuti!). Il dato potrebbe apparire irrilevante se non ci fosse da aggiungere a tali tempi anche quelli necessari per il rientro (cfr. Tab. 43), che sono risultati mediamente incrementati di due punti percentuali. Diventano allora ben 511 (pari all'11%) i ragazzi che impiegano da due a tre ore per il percorso casa-scuola-casa, e 275 (pari al 6% circa) quelli che superano le tre ore al giorno!

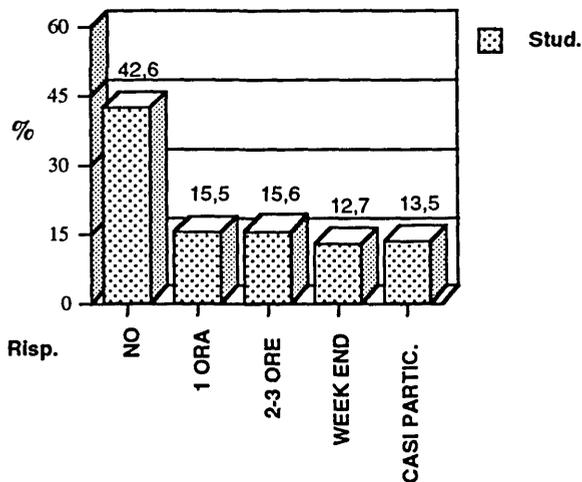


Tav. 5: Tempi di percorrenza del tragitto casa-scuola e scuola casa

Il confronto tra i distretti evidenzia valori altamente significativi ($P \leq 0001$) sia nei tempi di andata e sia in quelli di rientro, e ciò soprattutto per la differente distribuzione di risposte rilevate nei distretti, n.2, 3, 6 e 7. Infatti, in quello di Alghero si registrano i minori tempi di percorrenza in quanto solo il 21% supera la mezzora di tempo per recarsi a scuola, mentre rientra nella fascia dei 30 minuti il 79% di studenti nell'andata ed il 72% nel rientro. Gli studenti che afferiscono nel distretto di Tempio, viceversa, rientrano nella fascia inferiore ai 30 minuti solo per il 43% in media, per cui rileviamo la quota più elevata nel flusso pendolare della fascia di 30-60 minuti per l'andata a scuola (37%) e per il rientro (34%). Ma è soprattutto nei distretti di Nuoro e Macomer che si registra la situazione più pesante sul piano degli spostamenti per la frequenza scolastica: il 42% di studenti impiega più di un'ora per recarsi a scuola, ed arriva a superare i 90 minuti il 23% all'andata e il 33% al rientro (e cioè uno studente su tre!).

In termini psicopedagogici sarebbe stato interessante, a questo punto, il poter confrontare i risultati nello studio dei pendolari rispetto agli studenti che raggiungono il proprio istituto entro i trenta minuti; il dato relativo al loro rendimento scolastico è, purtroppo, un elemento che si è voluto evitare di richiedere agli intervistati proprio per eludere ogni sospetto inquisitorio rispetto al loro rendimento scolastico. Tuttavia, diventa facile ipotizzare che questi lunghi tempi di percorrenza diventino anche tempi 'persi' quotidianamente da ogni giovane in quanto, specie dopo le cinque ore di lezione e

quando il momento del pranzo è ormai superato, non consentono su un piano psicologico il pieno recupero delle energie psico-fisiche dello studente e, quindi, andranno sottratti inevitabilmente allo studio, soprattutto, e allo svago. Non solo, sulla base di alcune ricerche psicopedagogiche e sociologiche condotte sul fenomeno dell'abbandono scolastico (quali quella del Bandinu per conto del provveditorato agli studi di Nuoro) si dovrebbe considerare che nel tempo-giornata del giovane studente un'ulteriore quota orario viene richiesta dal genitore (padre-padrone?) per l'andamento del nucleo familiare o per l'aiuto nella conduzione dell'azienda di famiglia. Per approfondire l'articolazione di questi tempi di 'lavoro' che, ipoteticamente, si possono aggiungere a quelli di viaggio e di studio, abbiamo voluto rivolgere direttamente allo studente un'ultima domanda: "Al rientro a casa sei coinvolto in attività lavorative?" (cfr. TAV. 6).



TAV. 6: "Al rientro a casa sei coinvolto in attività lavorative?"

I risultati generali (Tab. 44) mostrano che solo il 42,6% degli studenti non è coinvolto in un aiuto regolare ai genitori, oppure lo è solo al fine settimana (12,7%) o in situazioni particolari (13,5%), per cui i rimanenti danno il loro contributo in famiglia: il 15,5% per meno di un'ora al giorno e il 15,7% per due-tre ore. Anche in questo caso il confronto tra i distretti evidenzia una significativa differenziazione tra le risposte ($P \leq 0001$) per il minor coinvolgimento degli studenti da parte delle famiglie residenti nel

distretto di Olbia (53%), e viceversa la maggior richiesta di aiuto rilevata in quelli in cui afferiscono i centri più interni della provincia. Infatti, nel distretto di Ozieri si rileva la maggiore quota percentuale di ragazzi che offrono il loro aiuto per 2-3 ore al giorno (25%), e in parte anche nel week-end (20%), e questa situazione del coinvolgimento a cadenza settimanale diviene anche più marcata nei distretti 6 e 7, ove interessa uno studente ogni quattro (o più esattamente il 24,5% del campione).

Questi risultati appaiono rilevanti nel fenomeno del pendolarismo ma anche in quelli correlati della resa negli studi, dell'abbandono scolastico, e dello stesso investimento che collettività ed enti locali, ma anche lo stesso studente e la sua famiglia, impegnano per il successo negli studi in primo luogo e per il miglioramento della qualità della vita in generale. Infatti, se all'analisi incrociata -già prevista nell'approfondimento della ricerca- gli studenti coinvolti più massicciamente nell'aiuto alla famiglia risultassero anche quelli con i maggiori tempi di percorrenza per recarsi all'istituto scolastico, ci sarebbe allora da chiedersi come essi possano ottemperare a tale scelta in modo ottimale visto che le cinque ore di lezione e le tre di viaggio rappresentano già una quota elevata del loro tempo, e le altre tre richieste dall'aiuto in famiglia portano a raggiungere la metà delle 24 ore giornaliere, e quindi a ledere le necessità fisiologiche del cibo e del sonno! Ecco che allora lo sviluppo culturale delle zone interne diventa collegato in maniera diretta ad un processo di selezione 'naturale' in cui solo chi è più determinato e riesce a superare stress e difficoltà (viaggi, aiuto in casa, mancanza di tempo per lo studio, ecc.) riesce a concludere gli studi, e quindi a ripagare quell'investimento che la società -e nello specifico i sardi che risiedono nella provincia del sassarese- hanno investito su di lui con la scommessa di migliorare la qualità della vita di tutti noi.

Considerazioni conclusive

Il problema del pendolarismo appare sottovalutato nell'impegno che quotidianamente affronta la categoria dei docenti per lo svolgimento del proprio lavoro. Abbiamo infatti visto come la configurazione della provincia di Sassari appaia decentrata verso l'Ovest per concentrazione demografica e per rete di collegamenti stradali, elementi questi che mostrano carenze e disfunzioni man mano che ci si sposta verso Est, e cioè verso Oschiri (centro 'geometrico' della provincia) per raggiungere Tempio, Olbia o Ozieri. Se dunque la Sardegna è l'unica regione di Italia, e d'Europa, in cui non esista un'autostrada per i collegamenti e trasporti tra i vari centri del suo territorio, essa non tenta neppure di favorire i trasporti sull'asse Nord-Sud, con ecce-

zione del tratto della superstrada tra Sassari e Macomer, pur con i rischi che la S.S. 131 comporta sul piano della sicurezza (incroci a raso, ecc.) e di quello dei tempi di percorrenza. Ma tale situazione viaria è tuttavia migliore di quella dell'asse Est-Ovest, ove strade tortuose, mal tenute, e trafficate da mezzi pesanti (specie in coincidenza con l'arrivo dei traghetti) rendono difficoltosi i collegamenti interni della provincia. I mezzi su rotaia, ormai vecchi e superati, viaggiano su un tracciato senza elettrificazione e monobinario (con conseguente intralcio nell'organizzazione delle coincidenze), ed aggravano così le possibilità del trasporto ferroviario.

Di fronte alla convergenza dell'accentramento demografico nelle città maggiori e di una rete di comunicazione stradale e ferroviaria penosa, gli insegnanti della provincia paiono in prevalenza scegliere la residenza in sede; tuttavia il 40% è costretto al viaggio quotidiano per raggiungere la scuola, e di necessità deve ricorrere al mezzo proprio (84%), pur col maggiore dispendio economico che esso comporta, probabilmente per compensare il minor tempo di percorrenza: il 72% impiega per arrivare a scuola meno di 30 minuti, e solo il 19% arriva entro i 60'.

La situazione del pendolarismo dei docenti, già grave se confrontata con altre regioni italiane per l'incidenza dei trasporti in termini economici e di tempo sprecato, appare però come scomparire di fronte al problema del pendolarismo studentesco. Infatti, solo un 20% di essi non viaggia e può raggiungere la scuola anche a piedi; viceversa il restante 80% costituisce quel flusso di "migrazione quotidiana" che deve utilizzare il mezzo proprio (22%) o quelli pubblici (41%) per recarsi nell'istituto scolastico superiore. Quello dei tempi di percorrenza è l'altro problema emerso dai risultati della ricerca, in quanto, pur con le punte estreme espresse dai tempi nei distretti di Macomer e Nuoro, in media il 58% degli studenti raggiunge la scuola e poi rientra a casa nell'arco dei 60 minuti; per tutti gli altri i tempi raddoppiano o triplicano. In altri termini la frequenza della media superiore impone ogni giorno dell'anno scolastico almeno due ore di viaggio a uno studente ogni dieci, ed almeno tre ore ad uno ogni venti!

Abbiamo già rilevato come la condizione sia particolarmente grave e preoccupante (il 33% degli studenti supera i 90 minuti per il rientro a casa) nell'area del Goceano e del basso Meilogu, regioni poste ai confini della provincia che inducono i giovani a gravitare più su centri esterni che su quelli interni per trovare l'istituto prescelto per gli studi, o per poterlo raggiungere con i mezzi a disposizione o nel minor tempo possibile. Resta però da sottolineare per tutti i pendolari l'enorme dispendio di energia psicofisica - nonché economica, a carico delle famiglie ma anche dell'amministrazione provinciale nel contributo alle spese di viaggio- richiesta dalla carenza di trasporti veloci e ben articolati nonché dall'assenza di alternative nei centri

limitrofi: il suggerimento che emerge, confermato dall'analisi degli istituti frequentati fuori provincia, è quello di un migliore decentramento di scuole superiori a carattere tecnico e professionale, ed in particolare l'apertura di una sede staccata nel basso Goceano.

Ma la giornata 'lavorativa' dello studente non sembra finita, in quanto il 58% di essi viene poi coinvolto in attività di supporto alla famiglia che possono incidere per una-tre ore al giorno, oppure al fine settimana. Il dato appare preoccupante per un verso e positivo per un altro: positivo perché in ambito educativo può significare una responsabilizzazione del giovane ed una sua crescita 'psico-sociale' nel coinvolgersi con quello che rientra nell'andamento delle necessarie incombenze che travalichino quelle personali, e quindi in pratica insegna una suddivisione di tempi per lo studio e per il lavoro oltre che, si spera, per lo svago. L'aspetto negativo nasce sul piano psicologico dalla già citata paura, che verrà poi verificata nel prosieguo della ricerca, di un onere-scolastico che si unisca a onere-extrascolastico, nel senso che -soprattutto nei distretti più interni ove si sono rilevati maggiori tempi di percorrenza a carico dello studente- si venga a delineare anche un ulteriore carico di tempo-lavoro che priverebbe il giovane del fondamentale momento dello studio a casa, nonché dell'altrettanto importante necessità di svago.

Un'ulteriore preoccupazione di fronte agli impegni richiesti da scuola e famiglia nasce dall'ipotesi di una sorta di 'sfruttamento' del giovane per il coinvolgimento dello studente all'interno della famiglia, condotto non tanto con fini di responsabilizzazione e di maturazione quanto alla luce della teoria -forse di vecchia matrice culturale, ma certo ancora diffusa- che vede i figli come '*proprietà*' dei genitori. In tal senso, non solo gli studenti che 'non studiano' possono sentirsi indotti a ritirarsi da scuola ai primi anni delle superiori (Murtas, 1994), ma anche quelli che invece si applicano nello studio possono cedere psicologicamente e non sentirsi più in grado di assolvere tutti i loro impegni, oppure leggere nella propria condizione quella di una forza-lavoro sottratta alla famiglia: questo soprattutto in situazioni culturali arretrate che vedono accentuarsi e confermarsi tale pregiudizio nei momenti di crisi in cui le stesse carenti prospettive di lavoro portino i genitori a trovar conferma del loro giudizio negativo nei confronti della capacità della scuola di garantire posti di lavoro ai loro figli.

In questi termini il problema dello sviluppo della provincia di Sassari non è esclusivamente di natura scolastica, ma è anche di matrice sociale, economica e culturale, per cui anche nel campo apparentemente 'scolastico' del pendolarismo alcuni interventi evidenziati nel testo assumono una valenza amministrativa (potenziamento dei collegamenti, apertura di sedi decentrate di tipo professionale nei distretti meridionali); appare inoltre di particolar

urgenza il ricorso ad altri interventi di più ampio respiro in una prospettiva culturale che riesca a collegare maggiormente la scuola col territorio in cui opera (e viceversa, collocare il tipo di scuola più funzionale per ciascuna tipologia di territorio), e che quindi serva ad allargare gli orizzonti sulle funzioni di sviluppo culturale della scuola, in cui probabilmente tutti noi non crediamo abbastanza.

NOTE

- 1) Per l'ambito universitario la residenza in sede è richiesta ai sensi della L. 311 del 18.3.1958, art.7. Per la scuola elementare e media la normativa sullo stato giuridico del personale docente (D.P.R. 417/1974) non prevede espressamente l'obbligo della residenza ma rinvia al T.U. n.3 del 1957, concernente i diritti e gli obblighi per gli impiegati civili dello Stato, che all'art.12 recita: "Residenza in sede. L'impiegato deve risiedere nel luogo ove ha sede l'ufficio cui è destinato". Il capo dell'ufficio, per rilevanti ragioni, autorizza l'impiegato a risiedere altrove quando ciò sia conciliabile col pieno e regolare adempimento d'ogni altro suo dovere."
- 2) In merito alle problematiche connesse con il cambio di residenza, esso può apparire un semplice atto amministrativo ma non lo è perché si innesta in una serie di adempimenti burocratici: basti pensare, ad es., alla separazione del coniuge dal suo nucleo familiare, alla ricerca di una nuova abitazione in ogni sede di insegnamento, alla modifica di tutti i documenti anagrafici, automobilistici, fiscali ecc.
- 3) Si veda ad es. la S.S. 131, cosiddetta 'superstrada', che rappresenta per la Sardegna l'unica alternativa alla facilità di spostamento consentita dalla rete autostradale nelle altre regioni d'Italia; ancora, il problema di alcuni tratti della Carlo Felice, quale quello tra il capoluogo e Portotorres, che distano solo 20 Km. e quindi teoricamente percorribili in 15-20 minuti, mentre la continuità dei limiti di velocità imposti (50 Km/h -come per i centri abitati!-) riesce a raddoppiare i tempi di percorrenza.
- 4) Il problema dei collegamenti tra centri limitrofi non coinvolge solo gli utenti della scuola: ad es. per le cure sanitarie gli abitanti di Florinas e di Ploaghe sono vicini sulla carta geografica ma più lontani sul piano dei collegamenti: per andare da un centro all'altro devono recarsi a Sassari!
- 5) Secondo la stampa la causa dei tempi lunghi nelle percorrenze ferroviarie sembra dovuta alla inutilmente promessa elettrificazione della linea e mancato raddoppio della dorsale sarda (per cui il tratto Sassari-Cagliari si compie ancora in oltre 4 ore), ma anche l'organizzazione delle coincidenze allunga i tempi per l'attesa di treni che provengono in senso opposto e sullo stesso binario.

Bibliografia

- CENSIS, Regione Sardegna - Assessorato alla P.I., *Le strategie di sviluppo del sistema formativo in Sardegna. II Fase: Edilizia, trasporto e pendolarismo scolastico. Rapporto finale*. Centro Stampa Reg. Sarda, Roma 1991.
- CENSIS, *Dati del Censimento 1991*, Roma 1992.
- CENSIS, *27° rapporto sulla situazione del paese 1993*. Angeli, Milano 1993.
- Centro di Ricerca e Documentazione 'Febbraio 1974', *Indagine propedeutica della programmazione nel distretto scolastico di Sassari*. Dattiloscritto, s.d.
- Deriu L., La Sardegna attraverso un sistema di indicatori. *La Programmazione in Sardegna*, 1993, XXVII, n.16/17, pp.47-138.
- De Murtas A., La scuola soffre: che si tratti di abbandono? 'La Nuova', A.104, n.274 del 27.10.1994, pp.34-35.
- Nuvoli G. Mameli G. (a cura di), *C'era una volta il Distretto. Programmazione per un intervento operativo nel Distretto di Castelsardo*. DIESSE, Sassari 1987.
- Pati L., Mortalità scolastica, famiglia, comunità locale. *Orientamenti Pedagogici*, A. XXXIX, n.1, 1992, pp. 97-111.
- Provincia di Sassari, *La condizione e i fabbisogni degli studenti pendolari della scuola superiore*. Osservatorio Scolastico Permanente, Sassari (s.d.).

PROBLEMATICHE PSICOPEDAGOGICHE ED OLTRE... CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Mario Manca, Gianfranco Nuvoli

Un rilievo di notevole spessore critico in merito alla 'qualità' della scuola italiana che da tempo viene mosso da educatori, politici e sindacati concerne la carente programmazione politica della formazione e dell'orientamento scolastico, ed in particolare i rapporti e le influenze che sul processo educativo determinano i fattori sociali e quelli economici. Su questo tema e sulla necessità di un reale coordinamento tra la funzione formativa della scuola e le esigenze del mondo del lavoro —dimensioni che finora non hanno riscontrato alcun intervento di programmazione comune— si registrano sia un interesse sempre più marcato da parte del mondo della scuola sia un esame accurato da parte di ministeri, enti pubblici, istituti di rilevazione e di ricerca.

Nel suo ultimo rapporto sulla situazione sociale del paese anche il CENSIS (1993) dedica al tema della formazione un'ampia rilevanza analizzando le peculiarità di quello italiano, che viene confrontato con gli altri paesi europei in base all'impostazione formativa e ad una serie di parametri di confronto. In tale rapporto si richiamano le risultanze della relazione OCDE "*Education at a glance*" sulla situazione italiana, che, a confronto con le altre scuole europee, risulta agli ultimi posti in graduatoria per la quota di coloro che hanno terminato l'istruzione secondaria (26%), per la mortalità scolastica, per la spesa che lo stato riserva ad un processo importante quale quello dell'istruzione; ma soprattutto emerge l'alto tasso di centralizzazione delle decisioni formative in tutti i gradi di istruzione (Ocde, 1992; 1993).

La necessità di un superamento del modello di organizzazione verticistica dell'istruzione scolastica italiana viene impostata sul recupero della competitività formativa e sulla "acquisizione di un modello organizzativo capace di stimolare processi virtuosi di competizione qualitativa e di compensazione degli squilibri sociali e territoriali esistenti" (CENSIS, 1993, 97). La risposta individuata a livello ministeriale è stata quella del rafforzamento dell'autonomia delle scuole di ogni grado di istruzione fino all'Università. In tale modello organizzativo l'autonomia pare consentire un progressivo muta-

mento di impostazione burocratica e centralistica della scuola in quanto, pur conservando la prerogativa di indirizzo e di programmazione della dimensione formativa a livello ministeriale, intende in particolare consentire di valorizzare i rapporti con il mondo sociale e del lavoro tramite una politica scolastica mirata a recuperare gli squilibri territoriali, a stimolare la competitività educativa, ad assicurare la specificità qualitativa della formazione (CENSIS, 1993).

La scelta dell'autonomia ha stimolato il dibattito sulla "produttività" della scuola, tema questo non nuovo, visto che da tempo la Confindustria aveva lamentato la carente flessibilità e la mancata formazione educativa: "Ciò che l'industria chiede alla scuola (...) è soprattutto la formazione del carattere, lo sviluppo del senso della personalità, dello spirito di osservazione, del senso critico e della capacità di valutare l'importanza relativa degli atti e delle cose" (Lombardi, 1993, 517).

Il confronto si è però subito acceso sia per la promessa ancora non mantenuta di una riforma complessiva dell'istruzione tanto nella sua globalità quanto nello specifico della secondaria superiore —si vedano in merito le proposte della commissione Brocca, l'attuale riforma Onofrio, ecc. (Brianda e al., 1992)—, sia per le problematiche attuative connesse con l'adozione del modello dell'autonomia in tutte le scuole, tanto in sé per l'aggiornamento strutturale ed amministrativo che comporta quanto per il rischio di consolidare con essa tutti gli squilibri esistenti a livello territoriale tra scuole di identico indirizzo e tra istituti diversi. In altri termini nasceva il problema delle scuole di serie A (quelle dotate della 'fama' di fornire una formazione solida, quali i licei classici, e quelle che potevano invece contare su un agevole inserimento nel mondo del lavoro, come alcuni istituti tecnici) rispetto alle scuole di serie B, quelle non 'famoso' per la qualità della formazione, o non 'abilitanti' l'esercizio di una professione, o non qualificate in quanto decentrate, periferiche o magari dislocate nel Sud del paese. Anche su questo punto è arrivata puntuale la risposta del ministro della P.I., risposta che al momento non pare convincere il mondo della scuola perchè sembra attribuire a tutti gli istituti il ruolo di scuola di serie 'A', secondo un principio di 'todos caballeros' che la storia ha già incontrato.

Non solo, altri problemi sono emersi principalmente per due ordini di fattori: il taglio ai fondi della scuola pubblica, e la proposta di finanziamenti a quella privata. In merito alla riduzione dei fondi destinati all'istruzione, essa si colloca nel quadro dei tagli progressivi che il governo in carica, così come gli ultimi che si sono succeduti, hanno adottato per la riduzione della spesa pubblica ed il recupero del disavanzo finanziario dello stato italiano; il finanziamento statale alla scuola privata rientra in un'ottica di pari opportunità dell'istruzione non statale rispetto a quella statale. Entrambi questi

fattori appaiono di per sé plausibili e degni d'esame, ma considerati globalmente e in riferimento alle problematiche connesse con l'adozione del modello dell'autonomia, rischiano di accentuare ancor di più la situazione di disagio e di crisi che sta in questi giorni attraversando il mondo della scuola. Infatti, appare comprensibile, se non giustificabile, che se l'autonomia amministrativa — che comporta un decentramento che dovrebbe consentire una miglior organizzazione delle spese ma non certo una loro riduzione — viene però attuata accompagnandola non solo con un taglio dei fondi (già da tempo ridotti all'osso: si pensi ad esempio al fenomeno del cosiddetto 'autoaggiornamento' proposto agli insegnanti per ovviare alla mancanza di fondi per effettuare quello con gli esperti dei singoli settori disciplinari) ma anche con la divisione di stanziamenti, già insufficienti, con le scuole private, allora il rischio che la situazione psicopedagogica della scuola italiana accentui il suo degrado diventa molto più concreto.

In assenza di sperimentazioni per il sistema scolastico italiano sul rapporto tra la scuola e gli investimenti privati aziendali (Calabresi, 1994), vari aspetti restano ancora quali incognite da verificare nella fase di realizzazione operativa, quali ad esempio la possibilità che le scuole trovino sponsorizzazioni esterne, i vantaggi che tale apporto possa rappresentare per le aziende (e i rischi eventuali per la scuola), la disponibilità e la capacità del ruolo docente nell'adeguamento alle nuove funzioni e nel superamento dei rischi di limitazione nella propria autonomia didattica.

Le difficoltà amministrative, organizzative ed economiche che aspettano la scuola nell'immediato futuro possono trovare un modello predittivo in quelle che l'Università al momento sta già affrontando. Non a caso la protesta dei ragazzi del '94 ha coinvolto e si è unita a quella degli studenti del mondo universitario, ove l'autonomia è in vigore a livello formale, e presto lo sarà su quello normativo, e dove i tagli ministeriali sono già arrivati, pari al 20% rispetto alle assegnazioni dell'anno precedente. Appare evidente che, per funzionare ad un livello standard, gli interventi non possono essere indolori: l'aumento delle tasse di iscrizione per gli studenti che è stato deliberato dal consiglio di amministrazione dell'Università di Sassari rappresenta il primo esempio, e le occupazioni di facoltà la risposta degli studenti. Il problema, tuttavia, non coinvolge solo il mondo studentesco ma l'intera struttura universitaria, che rischia la crisi (la chiusura?) se non riesce ad aprirsi al mercato e a canalizzare investimenti privati locali (*pubblicità? sponsor?*) per superare il confronto con le altre, che non siano piccole e decentrate come l'università locale, o che producano 'beni' culturali e tecnologie meno appetibili per l'industria o per l'economia. Non solo, ne risulta coinvolto direttamente anche l'ambito della ricerca scientifica, in cui la riduzione di investimenti per ora tocca direttamente i docenti ma coinvolge

alla lunga sia l'università stessa come sede primaria della ricerca, e sia gli studenti nelle ricadute che la ricerca qualificata riveste sulla didattica.

Questi aspetti critici della situazione universitaria lasciano prevedere quelli che saranno poi le problematiche che dovrà affrontare la scuola, e in essa i singoli istituti, e cioè quelle di dover funzionare su livelli precedenti di efficienza pur con fondi ridotti, e nonostante ciò riuscire a mantenere la propria competitività. In sintesi, la soluzione ministeriale agli investimenti sulla formazione in Italia non sembra rappresentare una soluzione alla crisi pluriennale che la scuola attraversa, anzi per molti versi essa comporta perfino una riduzione sensibile delle risorse da dedicare al processo educativo, risorse che già apparivano irrisorie nel passato e che in fondo rivelano sul piano psicologico la considerazione e la stessa immagine che il mondo, le funzioni e le figure della scuola rivestono per la società (Alfano, 1994).

In una recente intervista redatta dal Bruni per un quotidiano lo stesso ministro alla Pubblica Istruzione on. Francesco D'Onofrio riferisce le sue perplessità in merito all'applicazione della legge delega sull'autonomia e la sua decisione di rinviarne l'applicazione: "Il punto critico centrale è che la delega non prevedeva la contestualità tra autonomia e perequazione, cioè che prima di dare l'autonomia a un istituto lo si dovesse mettere in condizione di funzionare dotandolo di tutte le strutture necessarie". Tuttavia, l'annunciato rinvio non lascia intravedere una risoluzione in tempi brevi dei problemi scolastici in quanto neppure la finanziaria del '95 prevede un aumento di spesa nella scuola, e quindi la concessione dell'autonomia scolastica rischia di non trovare una fattiva applicazione. La crisi della scuola ed il malessere degli studenti non è allora un fenomeno che la riforma dell'autonomia riesca a superare, né pare limitato alle sole componenti di essa: troppe e varie appaiono le incoerenze e le dicotomie tra la realtà sociale ed economica rispetto al mondo dello studio e della formazione, troppo assente l'incentivo e l'utilizzo di strumenti critici per una sua lettura.

Pur senza entrare in specifico nelle diverse analisi che abbiamo condotto nella presente ricerca per un quadro della scuola media superiore nella provincia di Sassari, ci sembra importante rilevare in questa sede che il disagio studentesco nel suo complesso appare forse inferiore a quanto ci si sarebbe potuti aspettare; infatti, nonostante tutto la scuola funziona e va avanti pur con tutte le carenze che lamenta, gli studenti in fondo continuano a crederci, gli insegnanti ancora sarebbero disposti a rifare la stessa professione e paiono in genere propensi ad aggiornare la loro preparazione. E ciò non tanto perché si attenda quella riforma generale e coordinata fra i vari ordini di scuola che ogni responsabile del ministero alla Pubblica Istruzione sempre illustra, promette e mai realizza, quanto perché il mondo scolastico si è, forse, ormai assuefatto alle grandi rivoluzioni che non si portano a termine

e alle innovazioni provvisorie adottate in via 'sperimentale' che si prolungano per decenni (come ad esempio quella dell'esame di maturità), e quindi cerca di sopravvivere con l'adozione di un atteggiamento sfiduciato e passivo, che tradisce l'attesa di innovazioni e di cambiamenti in positivo e la sopportazione di fronte alle ripetute delusioni.

In tal senso, tuttavia, traspare ad una lettura psicologica il rischio che agli occhi dei suoi utenti diretti la percezione della scuola diventi sempre più connotata come un momento da sopportare, piuttosto che una dimensione a cui si aspira e in cui si crede realmente.

Bibliografia

- Alfano C., C'era una volta il 'signor' professore. *TuttoScuola*, 1994, XX, n.343, pp.29-40.
- Biasini O., *Scuola secondaria superiore: ipotesi di riforma*, La Voce, Roma 1976;
- Brianda G., Pinna G., Testoni P., *La riforma della scuola secondaria superiore. Evoluzione, soggetti, risposte*, TAS, Sassari 1992;
- Bruni N., Bilancio scuola: via le riparazioni, affondata l'autonomia. *Il Giorno*, XXIX, n.248 del 19.12.1994, pp.7.
- Bruno S., Lindner U., Capparucci M., *Università e istruzione superiore come risorse strategiche*, Milano Angeli/ESVET, 1989.
- Calabresi E., Quando l'azienda aiuta la scuola. *ScuolaInsieme*, 1994, I, n.1, pp.76-80.
- CENSIS, Regione Sardegna-Assessorato alla P.I., *Le strategie di sviluppo del sistema formativo in Sardegna. II Fase: Edilizia, trasporto e pendolarismo scolastico. Rapporto finale*. Centro Stampa Reg. Sarda, Roma 1991.
- CENSIS, *27° rapporto sulla situazione del paese 1993*. Angeli, Milano 1993.
- Deriu L., La Sardegna attraverso un sistema di indicatori. *La Programmazione in Sardegna*, 1993, XXVII, n.16/17, pp.47-138.
- Gazzani D., Consigli distrettuali e provinciali ed edilizia scolastica. *TuttoScuola*, 1979, 52 (Alleg.);
- Lombardi G., La realtà italiana nel sistema della formazione professionale e la riforma dell'istruzione professionale. *Rivista dell'istruzione*, 1993, n.4, p.527.
- Nuvoli G., *La psicologia nel servizio scolastico. Prevenzione e orientamento*. In F. Marini, G. Nuvoli (a cura di), *La Psicologia in Sardegna*. DIESSE, Sassari 1985, pp. 197/203;
- OCDE, *Ecoles et entreprises: un nouveau partenariat*. Paris 1992.
- OCDE, *Education at a glance*. Paris 1993.
- Provincia di Sassari, *La condizione e i fabbisogni degli studenti pendolari della scuola superiore*. Osservatorio Scolastico Permanente, Sassari (s.d.).

BIBLIOGRAFIA GENERALE

- AA.VV., *I problemi dell'età minore*, Fabbri, Milano 1978.
- AA.VV., *Educare nella società complessa*, La Scuola Brescia 1991.
- Acone G., *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986.
- Acone G., Clarizia L., Sedan G., *Analisi pedagogica della condizione giovanile*, Morano, Napoli 1983.
- Agazzi A. *Il discorso pedagogico*, Vita e Pensiero, Milano 1965.
- Alberoni F., *Classi e generazioni*, Il Mulino, Bologna 1970.
- Alberti A., *L'insegnante che dirige*. In Frabboni F., Simone R., Vertecchi B. (a cura di), *Per un progetto di scuola. Dal casuale alle strategie di rinnovamento*, La Nuova Italia, Firenze 1986.
- Alfano C., C'era una volta il signor professore. *TuttoScuola*, XX, 343, 1994, pp.29-40.
- Annali della P.I., *Piani di studio della scuola Secondaria Superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*. Studi e Documenti n. 56, Le Monnier, Firenze 1991.
- Annali della P.I., *Piani di studio della scuola media secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*. Studi e Documenti n. 59-60, Le Monnier, Firenze 1992.
- Antiseri D., *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, La Scuola, Brescia 1990.
- Ardigò A., *La condizione giovanile nella società industriale*, in AA.VV., *Questioni di sociologia*, Vol. II, La Scuola, Brescia 1966.
- Augenti A., Polalek K., *Sistemi di orientamento in Europa*, SEI, Torino 1982.
- Bartacini Bigi P., *Decreti Delegati. Norme collegate e complementari*, TECNODID, Napoli 1992.
- Bassi P., Pilati A., *I giovani e la crisi degli anni settanta*, Ed. Riuniti, Roma 1978.
- Battistelli A., Majer V., Odoardi C., *Sapere, fare, essere*, Angeli, Milano 1992.
- Bellatalla L., "Aggiornamento: il modello positivista tra Otto e Novecento", *Ricerche Pedagogiche*, 1992, XXVII, n. 102, pp.45-50.
- Benadusi L. (a cura di), *L'istruzione superiore di primo livello*. A.F. FORUM-Associazione per l'alta educazione. Angeli, Milano 1993.
- Berger P., Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna 1969.
- Bertin G., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1968.
- Bertolini P., *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Il Mulino, Bologna 1965.
- Biasini O., *Scuola secondaria superiore: ipotesi di riforma*, La Voce, Roma 1976;
- Blos P. (1962). *L'adolescenza. Una interpretazione psicoanalitica*, Angeli, Milano 1971.
- Blos P. (1985), *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*, Armando, Roma 1988.
- Bonino S., La dimensione psicologica dello spazio. *Età Evolutiva*, 1983, 15, 115-118.

- Brianda G, Testoni P., Pinna G., *La riforma della scuola media superiore. Evoluzione, soggetti, risposte* TAS-DEIS/3pp, Sassari 1992.
- Bruner J. S., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1968.
- Bruner J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1976.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.
- Bruno S., Lindner U., Capparucci M., *Università e istruzione superiore come risorse strategiche*, Milano Angeli/ESVET, 1989.
- Buzzi C., *Gli atteggiamenti degli adolescenti nei confronti del lavoro*, Fondazione Agnelli, Torino 1978.
- Calabresi E., Quando l'azienda aiuta la scuola. *ScuolaInsieme*, 1994, I, n.1, pp.76-80.
- Cambi F, Fornaca R, Cives G., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Cappai G.M., *Ricerca di gruppo e classi aperte. Aspetti psicologici, metodologici e didattici nella scuola contemporanea*, Dattena, Cagliari 1992.
- Carbonaro A., *Intervento alla tavola rotonda*. In Battacchi M.W. (a cura di), *Le scienze dello sviluppo fra istanze conoscitive e istanze di potere, Età Evolutiva*, 1978, n.1, pp.67-72.
- Castagna M., *Progettare la formazione*, Angeli, Milano 1991.
- CENSIS, *Dati del Censimento 1991*, Roma 1992.
- CENSIS, *27° rapporto sulla situazione del paese 1993*. Angeli. Milano 1993.
- CENSIS, Regione Sardegna - Assessorato alla P.I., *Le strategie di sviluppo del sistema formativo in Sardegna. II Fase: Edilizia, trasporto e pendolarismo scolastico. Rapporto finale*. Centro Stampa Reg. Sarda, Roma 1991.
- CENTRO SUPERIORE STUDI GIURIDICI, *I decreti delegati*. SIPLEL. Milano 1990.
- Centro di Ricerca e Documentazione 'Febbraio 1974', *Indagine propedeutica della programmazione nel distretto scolastico di Sassari*. Dattiloscritto, s.d.
- Cesareo V., Mutamenti socio-culturali e rilevanza strategica del sistema scolastico, *Annali Pubblica Istruzione*, 1992, XXXVIII, n.1, pp.3-11.
- Chiari S., I presupposti dell'orientamento scolastico e professionale. *Cultura e Scuola* 1963, n. 6.
- Chiari S., L'Orientamento è e resta un mito. *Scritti informatici Avio*, 1979, XII, n. 9-10.
- Coleman J. C., *La natura dell'adolescenza* Il Mulino, Bologna 1983.
- Colucci F.P., *Giovani nel labirinto*, Angeli, Milano 1986.
- Brigaglia Bonajuto M., Lella S., Manconi V., Sale M., Manca V., *Un Liceo di provincia. L' "Azuni" di Sassari*. Dessì, Sassari 1976.
- Commissione delle Comunità Europee, Orientamenti dell'azione comunitaria nel settore dell'istruzione e della formazione. *Università Ricerca*, 1993, IV, 1.
- Corradini L., *La scuola e i giovani verso il duemila*, Giunti e Lisciani, Teramo 1986.
- Damiano E., *Società e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1984.
- De Bartolomeis F., *La psicologia dell'adolescente e l'educazione*. La Nuova Italia, Firenze 1955.
- De Bartolomeis F., *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano 1977.
- De Bartolomeis F., *Programmazione e sperimentazione*, La Nuova Italia, Firenze 1983.

- Deriu L., La Sardegna attraverso un sistema di indicatori. *La Programmazione in Sardegna*, 1993, XXVII, n.16/17, pp.47-138.
- Dettori M.F., *Dialettica dell'autorità*. Chiarella, Sassari 1993.
- Di Basilio D., L'orientamento scolastico, *Psicologia e scuola*, 1992, XII, n.61, 46-49.
- Di Basilio D., L'orientamento scolastico, *Psicologia e scuola*, 1993, XIII, n. 62, 35-41.
- Di Basilio D., L'orientamento scolastico, *Psicologia e scuola*, 1993, XIII, n. 63, 41-46.
- Di Basilio D., L'orientamento scolastico, *Psicologia e scuola*, 1993, XIII, n. 64, 41-46.
- Di Basilio D., L'orientamento scolastico, *Psicologia e scuola*, 1993, XIII, n. 65, 41-55.
- Di Blasio P., Pagnin A., Pedrabissi L., Venini L., *Il giudizio morale nell'adolescenza: categorie cognitive e valori*, Angeli, Milano 1983.
- Di Fonzo D., Liporace P., Aggiornamento nella scuola. Un'indagine sui modelli, *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 98, pp.43-49.
- Dieuzeide H., *Le tecniche audiovisive nell'insegnamento*, Armando, Roma 1976.
- Doneddu G., *Una regione feudale nell'età moderna*. Iniziative Culturali, Sassari 1977.
- Fara G., Esposito C., *Fantasia e ragione nell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1984.
- Fontana U., *L'orientamento universitario*. In A. Musso (a cura di), *Orientare: chi, come, perché*, SEI, Torino 1990.
- Frabboni F., Genovesi G., *La scuola e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Frabboni F., *L'irrisolta questione giovanile*, in F. Montanari, F. Frabboni (a cura di), *Politiche giovanili, enti locali e sistemi informativi*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- Frabboni F., Simone R., Vertecchi B. (a cura di), *Per un progetto di scuola. Dal casuale alle strategie di rinnovamento*, La Nuova Italia, Firenze 1986.
- Frisanco R., Formazione degli insegnanti e disadattamento scolastico: una indagine valutativa, *Orientamenti Pedagogici*, 1993, XL, n.2, pp.241-266.
- Galli N. (a cura di), *Esigenze educative dei giovani d'oggi*, Vita e Pensiero, Milano 1983.
- Genovesi G., Scuola secondaria superiore: riflessioni su un problema particolarmente spinoso, *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 99, pp.3-12.
- Guido C. (a cura di), *La nuova secondaria superiore. Il testo dei programmi del biennio*. Giunti Lisciani, Teramo 1992.
- ISFOL, *Rapporto 1993: Formazione - Orientamento - Occupazione - Nuove tecnologie - Professionalità*, Angeli, Milano 1993.
- ISTAT, *Le Regioni in cifre*. Istat, Roma, 1994.
- Jung C.G., *Lo sviluppo della personalità*, vol. XVII, Boringhieri, Torino 1991.
- La Malfa L., Borsini L.B., *L'Orientamento scolastico e professionale*. Le Monnier, Firenze 1986.
- Laeng M., *Lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 1984.
- Laporta R., Aggiornamento degli insegnanti: una realtà problematica, *Ricerche Pedagogiche*, 1990, n. 94.
- Laporta R., *Insegnanti come e perché*. Giunti e Lisciani, Teramo 1984.
- Laporta R., Editori ed insegnanti: una via all'aggiornamento, *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 98, pp.35-38.
- Laporta R., La formazione degli insegnanti: una svolta e molti sussulti, *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 100/101, pp.103-110.
- Lelli M., Fadda A., Mazzette A., Merler A., Pitto C., Sias G., *La rinascita fallita*. Dessi, Sassari 1975.

- Lewin K. (1935), *Teoria dinamica della personalità*, tr. it. Editr. Universitaria, Firenze 1965.
- Lo Coco A., Il Servizio di Orientamento Scolastico-Universitario dell'Università di Palermo. Un'esperienza di aiuto psicologico. In G. Nuvoli (a cura di), *Psicologia e adolescenza*, Delfino, Sassari 1990, pp.61-69.
- Lollini P., *Didattica e computer*, La Scuola, Brescia 1987.
- Lombardi G., La realtà italiana nel sistema della formazione professionale e la riforma dell'istruzione professionale. *Rivista dell'istruzione*, 1993, n.4, p.527.
- Lostia M., *Motivazioni alla scelta universitaria*. In G. Nuvoli (a cura di), *Psicologia e adolescenza*, Delfino, Sassari 1990, pp.27-40.
- Luppi A., *Gli organi collegiali*, in *Ricerche pedagogiche*, 1993, n. 108/109.
- Lutte G., *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna, Il Mulino, Bologna 1987.
- Mac Connel J., Fulk H., *Nuovi programmi e nuova architettura scolastica*. In J.S. Bruner, *Dopo Dewey*. Armando, Roma 1968.
- Macario L., Nanni C., Sarti S., Zanni N., *Orientare educando*, LAS, Roma 1990.
- Maliza G., *Imparare il futuro, Psicologia contemporanea*, 1994, n. 124.
- Mantovani G., I giovani in una società complessa. Prime ipotesi interpretative, *Orientamenti pedagogici*, 1993, XL, n. 5.
- Mariani C. (a cura di), *Repertorio dei Decreti Delegati*, Tipografia Napoletana, Napoli 1976.
- Marzo S., Rossi L., Disagio professionale degli insegnanti, *Ricerche Pedagogiche*, 1994, XXVIII, n. 110, pp.41-46.
- Massa R., *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- Mele O., Aggiornare o mettere in ricerca, *Ricerche Pedagogiche*, 1993, XXVII, n.107, pp.49-53.
- Merler A., Mezzogiorno: se la scuola non diventa un servizio sociale, *Scuola Democratica*, 1986, n. 1.
- Minguzzi G.F., *Dinamica psicologica dei gruppi sociali*, Il Mulino, Bologna 1975.
- Ministero Pubblica Istruzione, *Circolare n°137*, Roma 1990.
- Ministero Pubblica Istruzione, *Circolare n°136*, Roma 1990.
- Ministero Pubblica Istruzione, *D.P.R. n°419*, Roma 1977.
- Ministero Pubblica Istruzione, *Legge n°517*, Roma 1977.
- Ministero Pubblica Istruzione, *Legge n°270*, Roma 1982.
- Ministero Pubblica Istruzione, *Legge n°341*, Roma 1990.
- Montanari F., *Enti locali e giovani*, in F. Montanari, F. Frabboni (a cura di), *Politiche giovanili, enti locali e sistemi informativi*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- Moriani M.G., *L'Orientamento in Italia*, Le Monnier, Firenze 1982.
- Murineddu G. (a cura di), *Orientamento e formazione nella problematica educativa*. La Nuovissima, Tempo 1993.
- Musso A., *Orientare: chi, come, perché*, SEI, Torino 1990.
- Nanni C., Il processo formativo: l'emergenza, i problemi. Il Convegno di Firenze, *Orientamenti Pedagogici*, 1994, XLI, n.2, pp.305-313.
- Nuvoli G., *La psicologia nel servizio scolastico. Prevenzione e orientamento*. In F. Marini, G. Nuvoli (a cura di), *La Psicologia in Sardegna*. DIESSE. Sassari 1985, pp.197/203;

- Nuvoli G., Mameli G. (a cura di), *C'era una volta il Distretto. Programmazione per un intervento operativo nel Distretto di Castelsardo*. DIESSE, Sassari 1987.
- Nuvoli G., (a cura di), *Psicologia e adolescenza*, Delfino, Sassari 1990.
- Nuvoli G., Manconi P., *L'informatica nella scuola*, Dattena, Cagliari 1992.
- Nuvoli G., Ruju Garau F., *Spazi di gioco nell'ambito familiare e scolastico*. In AA.VV., *Psicologia dello sviluppo*. Edikronos, Palermo 1981, pp.1012-1027.
- OCDE, *Ecoles et entreprises: un nouveau partenariat*. Paris 1992.
- OCDE, *Regards sur l'education. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, 1993.
- Palmonari A., Pombeni M. L., *Lo spazio di vita dell'adolescente: il gruppo dei coetanei nella soluzione dei compiti di sviluppo e nella costruzione dell'identità sociale*, in F. Montanari F. Frabboni (a cura di), *Politiche giovanili, enti locali e sistemi informativi*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- Paolinelli P., *Il tempo libero dei giovani a Olbia*. Iniziative Culturali, Sassari 1982.
- Pati L., Mortalità scolastica, famiglia, comunità locale. *Orientamenti Pedagogici*, 1992, XXXIX, n.1, pp.97-111.
- Peretti M., *Valori perenni e pedagogia*, La Scuola, Brescia 1984.
- Petter G., *I motivi conduttori dell'opera di Lewin*. In K. Lewin, *Teoria dinamica della personalità*. Editr. Universitaria, Firenze 1965, pp.V-XXXVI.
- Petter G., *L'adolescente nella scuola: problemi psicologici*, in G. Nuvoli (a cura di), *Psicologia e adolescenza*, Delfino, Sassari 1990, pp.41-50.
- Petter G., *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze 1982.
- Piaget J., *Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero*, La Nuova Italia, Firenze 1969.
- Pinna B., *La creatività del vedere: verso una Psicologia Integrale*, UPSEL, Padova 1993.
- Provincia di Sassari, *La condizione e i fabbisogni degli studenti pendolari della scuola superiore*. Osservatorio Scolastico Permanente, Sassari (s.d.).
- Reda M.A., *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia*, N.I.S., Roma 1989.
- Regione Sarda - Assessorato alla P.I., *Ordinamento scolastico della Regione Sardegna*. Cagliari, s.d.
- Ribolzi L., *La scuola incompiuta*, Vita e Pensiero, Milano 1984.
- Rocchetta Tofani L., Disadattamento scolastico, devianza psicosociale e classroom. *Orientamenti Pedagogici*, 1991, XXXVIII, n. 6, pp.1385-1404.
- Sansuini S., *Classi aperte e interclasse. Principi, organizzazione e metodi di una scuola che si rinnova*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
- Santamaita S., Aggiornamento e riqualificazione della funzione docente, *Ricerche Pedagogiche*, 1990, n. 94, pp.67-68.
- Santamaita S., La formazione (iniziale e in servizio) senza formatori, *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 100/101, pp.119-128.
- Santamaita S., Per un sistema integrato di formazione continua degli insegnanti, *Ricerche Pedagogiche*, 1992, XXVII, n. 102, pp.39-44.
- Santelli L., Essere insegnanti: interpretazioni professionali e percorsi formativi, *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 100/101, pp.111-118.
- Sarchielli G., *La socializzazione al lavoro*, Il Mulino, Bologna 1978.

- Sarti S., Insegnanti e Informatica. Opinioni di insegnanti sull'introduzione dell'informatica nella scuola media, *Orientamenti Pedagogici*, 1992, XXXIX, n. 5, pp.1073/1110.
- Scarcella S., Trainito G., La Mendola V., *Gli organi collegiali della scuola*, Tappini, Città di Castello 1975.
- Scarpellini C., Strologo E. (a cura di), *L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia 1976.
- Schimmenti Galasso V., *Il problema della scelta*, Angeli, Milano 1990.
- Scotti M., *Inchiesta sull'avvenire dei giovani*, IULM, Milano 1993.
- Scurati C., *L'educazione extrascolastica*. La Scuola, Brescia 1988.
- Scurati C., La questione docente in Europa: dieci anni di incontri e convegni internazionali, *Annali Pubblica Istruzione*, 1992, XXXVIII, n.2, pp.121-133.
- Semeraro R. (1981), *I distretti scolastici tra decentramento territoriale e culture locali*. Angeli/Giunta Regionale Veneto, Milano 1981.
- Silva G., Orientamento, primo passo verso il lavoro. In AA.VV., *Giovani e occupazione*. *ScuolaInsieme*, 1994, I, n.1, pp.27-29.
- Soresi S., Meazzini P., L'attività di orientamento scolastico professionale, *Psicologia e Scuola*, X, n. 50, 1990, pp.26-46.
- Tversky, A, The simulation heuristic. In D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky (Eds), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge University Press, New York 1982, pp.201-208.
- Vertecchi B. (a cura di), *Una scuola per l'adolescenza. Riforma, sperimentazioni, prospettive della scuola secondaria superiore*, La Nuova Italia, Firenze 1983.
- Viglietti, *Orientamento, una modalità permanente*. SEI, Torino 1982.
- Volpicelli L., *L'educazione contemporanea*, Vol.1°, Armando, Roma 1969.
- Zanni N., Aggiornamento tra necessità e illusione, *Orientamenti Pedagogici*, 1992, XXXIX, n. 5, pp. 967-976.
- Zanniello G., *Educazione e orientamento professionale*, Armando, Roma 1987.

