



Pinna, Baingio (1995) *Interazioni sociali e modelli educativi nella scuola contemporanea: verso nuovi modelli di "scuola"*. In: Nuvoli, Gianfranco (a cura di). *Problemi psico-pedagogici, formazione e orientamento: la secondaria superiore nella Provincia di Sassari*. Cagliari, Editrice Dattena. p. 209-237. (Osservatorio scolastico permanente, 1).

<http://eprints.uniss.it/8102/>



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



AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI SASSARI
ASSESSORATO ALLA CULTURA E PUBBLICA ISTRUZIONE

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

La secondaria superiore nella Provincia di Sassari

a cura di
Gianfranco Nuvoli

con scritti di:

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



editrice dattena

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

Il volume è curato da Gianfranco Nuvoli

© 1995

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

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

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.

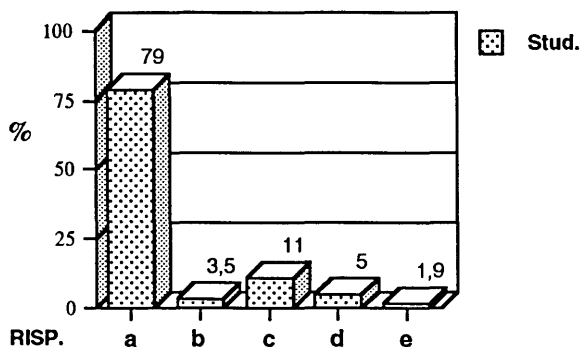


Figura 1

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; $p < 0,0001$).

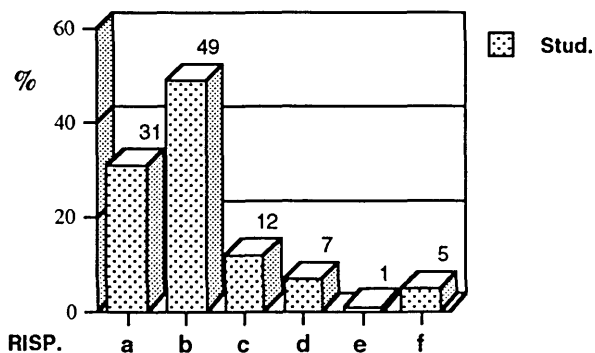


Figura 2

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; $p < 0,0001$).

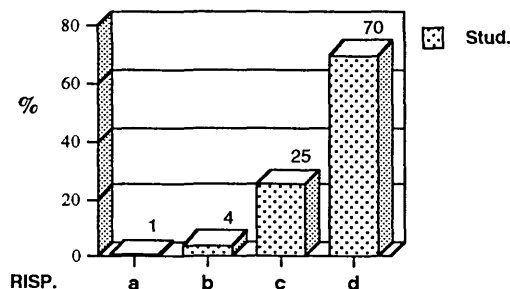


Figura 3

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; $p < 0,0001$).

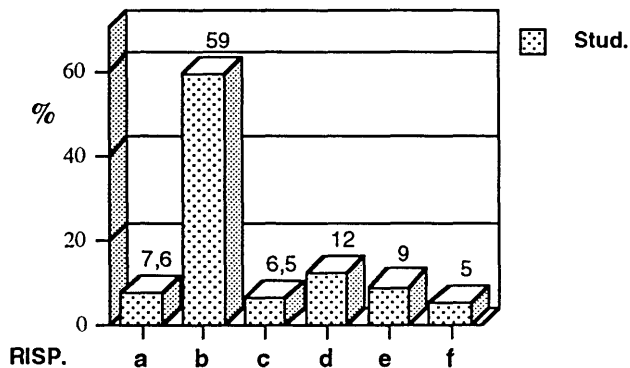


Figura 4

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; $p < 0,0001$).

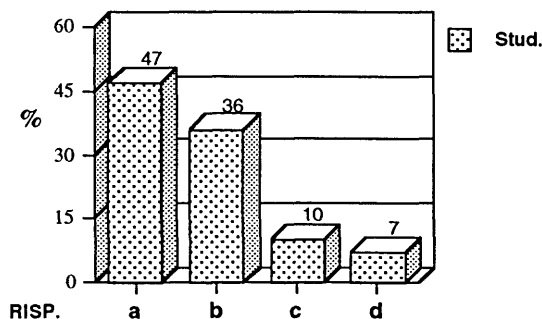


Figura 5

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 (χ^2 89,71; $p < 0,0001$).

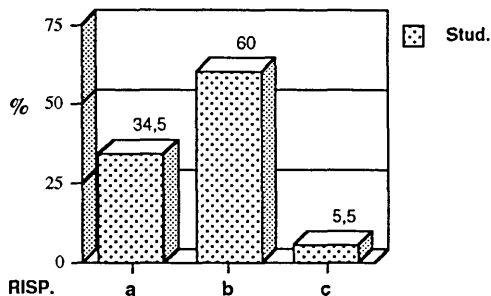


Figura 6

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 (χ^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.

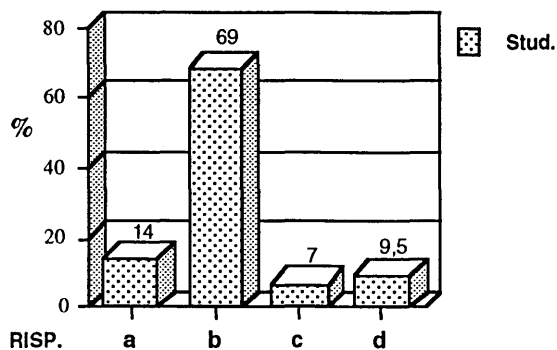


Figura 7

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.

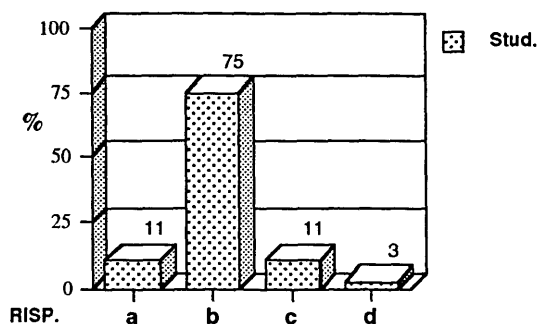


Figura 8

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.

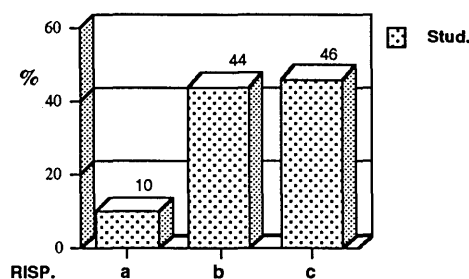


Figura 9

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; $p < 0,0001$).

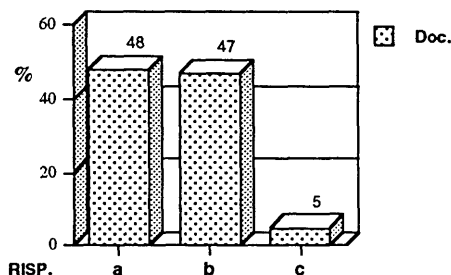


Figura 10

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.

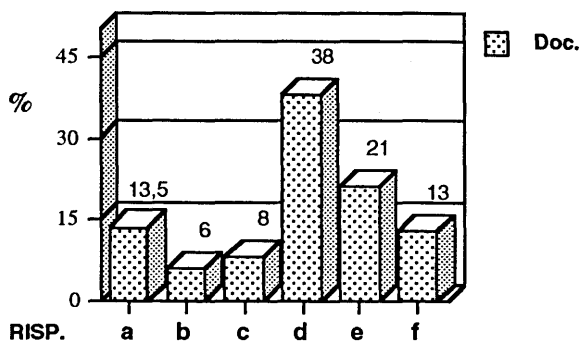


Figura 11

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; $p < 0,0001$).

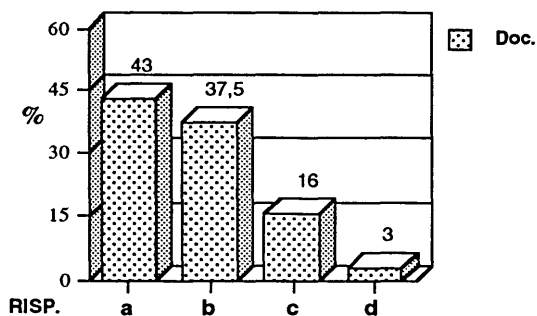


Figura 12

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 vige 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.