

si trattava della nostra insegnante di Italiano, storia e latino.
Non scorderò mai i momenti di ~~panico~~ panico che si creavano
ogni volta che apriva il registro: prendeva la penna e
e metteva dei puntini accanto al nome di ogni persona
interrogata, i puntini non erano mai meno di sette
che
di più fortunati facevo due domande invece di una
otto e
in classe e alle interrogazioni era difficile prender più
i compiti
sufficienza, già prendere il sei pieno senza tutti quei
della
davanti era un privilegio consentito a pochi.
"meno"
Dopo il primo anno ci misero colmati un po' tutti, proba-
lemente
mente ottinno il diploma a eccitare meglio e col cuore
a vicenda.

Autobiografie scolastiche e scelta universitaria

A cura di
Enzo Catarsi

MONOGRAFIE
UMANISTICA

– 12 –

MONOGRAFIE
SCIENZE SOCIALI

1. Tommaso Urso, *Una biblioteca in divenire. La biblioteca della facoltà di lettere dalla penna all'elaboratore*. Seconda edizione rivista e accresciuta, 2005²
2. CruzHilda López, *America Latina aportes lexicos al italiano contemporaneo*, 2001
3. *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'università. Verso l'università virtuale*, a cura di Antonio Calvani, 2001
4. Carla Milloschi, *Santa Maria e San Bartolomeo a Padule a Sesto Fiorentino. Una piccola chiesa in una grande storia*, 2001
5. *Psicologia dello sviluppo cognitivo-linguistico: tra teoria e intervento*, a cura di Luigi Aprile, 2003
6. Manuel Plana, *Messico. Dall'Indipendenza a oggi*, 2003
7. *Technological innovation and change in the university: moving towards the virtual university*, a cura di Antonio Calvani, 2003
8. *L'Epistolario di Anton Francesco Gori*. Saggi critici, antologia delle lettere e indice dei mittenti, a cura di Cristina De Benedictis, Maria Grazia Marzi, 2004
9. *Dalla misurazione dei servizi alla customer satisfaction : la valutazione della qualità nel Sistema Bibliotecario di Ateneo dell'Università di Firenze*, a cura di Roberto Ventura, 2004
10. Maria Grazia Messina, *Paul Gauguin. Un esotismo controverso*, 2006
11. *Dall'oggetto estetico all'oggetto artistico*, a cura di Fabrizio Desideri, Giovanni Matteucci, 2006

Autobiografie scolastiche e scelta universitaria

A cura di
ENZO CATARSI

con contributi di
Enrica Freschi, Marco Mannucci,
Nima Sharmahd, Clara Silva, Tania Terlizzi

Firenze University Press
2006

Autobiografie scolastiche e scelta universitaria / a cura di
Enzo Catarsi. – Firenze : Firenze university press, 2006.
(Monografie. Umanistica, 12)
<http://digital.casalini.it/8884534496>
Stampa a richiesta disponibile su <http://epress.unifi.it>

ISBN 88-8453-449-6 (online)

ISBN 13: 978-88-8453-449-1 (online)

ISBN 10: 88-8453-450-X (print)

ISBN 13: 978-88-8453-450-7 (print)

370.7 (ed. 20)

Pedagogia-Didattica

© 2006 Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy
<http://epress.unifi.it/>

Printed in Italy

SOMMARIO

Premessa	vii
Enzo Catarsi <i>Autobiografie scolastiche e disagio giovanile</i>	1
Tania Terlizzi <i>Il successo scolastico e la percezione del sé. Variabili familiari e personali</i>	15
Enrica Freschi <i>Il rapporto alunni-insegnanti nella scuola secondaria superiore e l'immagine della scuola</i>	29
Nima Sharmhad <i>Le aspettative degli studenti nei confronti dell'Università</i>	47
Clara Silva <i>«Non posso dimenticare che...». Vissuti ed esperienze degli studenti nella scuola dell'obbligo</i>	67
Marco Mannucci <i>Storie di ordinaria scuola superiore: frammenti di autobiografie scolastiche</i>	87
Autobiografie scolastiche	99

PREMESSA

Il lento e faticoso rinnovamento dell'Università, che è avvenuto nell'ultimo decennio, ha riguardato in particolare la Facoltà di Scienze della Formazione, che va sempre più acquisendo consapevolezza della sua finalità formativa, ovviamente assai diversa dallo storico Magistero. Nello specifico appare evidente come al tradizionale impegno per la formazione degli insegnanti tale Facoltà abbia aggiunto l'intervento formativo per le professioni di cura, a cominciare dalla figura dell'educatore professionale. Tale corso di studi ha avuto una specifica attenzione da parte dei giovani, anche se è stato penalizzato dall'annosa questione del mancato riconoscimento nell'ambito delle "professioni sanitarie", che nega la possibilità di essere assunti dalle aziende sanitarie locali.

È anche vero, peraltro, che nella situazione attuale ciò non pregiudica la possibilità di impiego dei giovani educatori, in quanto i servizi alla persona sono generalmente "esternalizzati" ed essendo gestiti da cooperative vedono la presenza di questi operatori, peraltro specificamente preparati allo scopo. Lo dimostra in particolare la nostra esperienza fiorentina, dove gli educatori vengono formati con la collaborazione dei colleghi della Facoltà di Medicina, che tengono numerosi corsi di carattere sanitario, a cominciare dalla psichiatria e dalla neuropsichiatria infantile.

Anche per questo il corso di studi è assai frequentato ed ha dovuto fare la scelta del numero programmato per poter rispettare i cosiddetti "requisiti minimi". In questo contesto si situa l'impegno di ricerca che trova sbocco in questo volume dove vengono pubblicati i risultati di un questionario rivolto alle matricole ed a cui hanno risposto ben 197 studenti. Allo stesso modo trova posto in questo libro l'analisi delle numerosissime autobiografie scolastiche che abbiamo richiesto ai ragazzi, i quali le hanno redatte liberamente e con grande soddisfazione. Non è un caso che parecchi fra loro abbiano ringraziato il professore, che le aveva loro domandate, in quanto vi hanno ritrovato uno stimolo efficace per poter riflettere sulla loro complessiva esperienza formativa. I due saggi di Clara Silva e Marco Mannucci sono esplicitamente dedicati a studiare queste produzioni, focalizzando la loro attenzione sia sul periodo della scuola media che su quello della scuola superiore. Le autobiografie sono risultate, in effetti, una lettura di grande interesse, tanto che abbiamo deciso di pubblicarne una scelta in appendice.

Allo stesso modo interessanti sono i risultati emersi dal questionario somministrato alle matricole, per la cui redazione ci siamo avvalsi anche – almeno

per alcune domande – di sollecitazioni provenienti da un analogo lavoro di indagine fatto dal collega Cosimo Laneve (*I giovani e le attese. Una ricerca empirica in Università*, Pensa Multimedia, Lecce, 2003). I dati del questionario sono analizzati, oltre che nel saggio introduttivo, che offre alcune riflessioni generali, nei saggi di Tania Terlizzi, Enrica Freschi e Nima Sharmahd che studiano in particolare i dati relativi al percorso scolastico precedente, al difficile rapporto con i docenti della scuola secondaria ed alle motivazioni che hanno portato alla scelta del corso di laurea per educatore. Come si potrà vedere quest'ultimo non è certo visto come il frutto di una scelta residuale. Al contrario esso viene scelto con motivazioni “vocazionali”, per usare un termine piuttosto tradizionale, con cui vogliamo però sottolineare come i giovani optino per questo percorso in base ad una scelta civile, con l'obiettivo di poter lavorare per le persone e con le persone, in particolare con quelle che presentano “difficoltà” e con quelle – come le bambine ed i bambini – che hanno meno diritti.

AUTOBIOGRAFIE SCOLASTICHE E DISAGIO GIOVANILE

Enzo Catarsi

I giovani appaiono storicamente interessati alle professioni di cura, proprio in virtù della particolare sensibilità che, in particolare durante il periodo adolescenziale, porta a guardare agli altri ed al desiderio di dare un contributo a difesa dei più deboli. Lo dimostra anche la significativa partecipazione giovanile all'esperienza più complessiva del volontariato, così come il coinvolgimento dei giovani nella recente iniziativa del "servizio civile", dove vengono scelti in particolare i servizi alla persona come contesti di attività. Non è un caso che il corso di laurea per educatore venga scelto anche da giovani che hanno già compiuto precedenti esperienze universitarie o che lavorano già, seppur in maniera precaria. I dati relativi all'età anagrafica sono interessanti al proposito, visto che ci mostrano come il 14,7% degli studenti abbia tra i 21 ed i 25 anni, il 9,6% tra i 26 ed i 30 anni ed il 3,6% oltre i 30 anni. Non mancano, infatti, anche persone mature, già attive nel mondo del lavoro, in genere nei servizi sociali, che si iscrivono per migliorare e qualificare la loro professionalità.

CONDIZIONE SOCIALE E SUCCESSO SCOLASTICO

La novità rappresentata dal corso di laurea per educatore professionale pare essere dimostrata anche dai dati relativi alla scuola secondaria di provenienza. In questo caso, infatti, è possibile rilevare come i ragazzi provengano non solo dal liceo pedagogico, tradizionalmente il "bacino privilegiato", ma anche da altri istituti secondari. Al contempo è da sottolineare come la percentuale di provenienza dal liceo pedagogico (17,4%) sia esattamente identica a quella dei provenienti dal liceo scientifico (tabella 1).

Questo, almeno in una certa misura, può anche significare che i licei si stanno aprendo anche ai ceti sociali più deboli, che hanno poi la possibilità di inviare i figli all'università. I nostri dati, infatti, ci mostrano che i titoli di studio dei genitori degli studenti che rispondono al questionario sono piuttosto bassi. I padri possiedono infatti la licenza elementare nel 17,7% dei casi e la licenza media per il 41,7%. Analogamente le madri hanno la licenza elemen-

Tab. 1. Scuola secondaria frequentata

	Frequenze	Percentuali
Istituto tecnico industriale	5.	2.6
Istituto Tecnico Commerciale	30.	15.4
Istituto Professionale	29.	14.9
Liceo Classico	6.	3.1
Liceo Scientifico	34.	17.4
Liceo Pedagogico	34.	17.4
Liceo Linguistico	18.	9.2
Altro	39.	20.0
Totale	195.	100

tare per il 14,6% e quella media per il 33,9%. Ovviamente vi sono poi coloro che hanno frequentato la scuola superiore, mentre i laureati sono assai meno (13,5% dei padri e 11,5% delle madri). Ciò ha riscontro anche riguardo le professioni dove per i padri prevalgono gli operai, con forti presenze di artigiani e commercianti, oltre che di impiegati, che però oggi non possono essere certo considerati come dei benestanti. Anche per questo, quindi, è legittimo pensare che il Corso di laurea per Educatore venga scelto in primo luogo per finalità “vocazionali”, come abbiamo anticipato, ma anche perché consente uno sbocco occupazionale ritenuto interessante dopo i tre anni. In ogni caso le due motivazioni sono fortemente intrecciate e sono rese possibili dall’iniziale processo di rinnovamento che il liceo scientifico, almeno in alcuni casi, comincia a mostrare.

È anche vero, d’altra parte, che i giudizi di uscita dalla terza media dei nostri ragazzi sono piuttosto “bassi”, visto che solo il 13,3% ha ottenuto ottimo ed il 29,2% distinto. Questo ha senza dubbio pesato sulla scelta della scuola superiore, considerato che il nostro campione si iscrive un po’ a tutti quanti gli istituti secondari. Colpisce semmai il dato dell’Istituto tecnico commerciale, che parrebbe certo non orientare verso le scienze dell’educazione e che è invece frequentato dal 15,4% dei nostri ragazzi. In ogni caso i dati in nostro possesso non consentono di avvalorare appieno i risultati delle ricerche che negli ultimi anni sono state fatte riguardo la scelta della scuola secondaria sopra la scuola media. Una fra le più significative ribadisce con chiarezza che la provenienza sociale continua ad influenzare pesantemente la scelta degli studi e – successivamente – anche la professione. «Tutte le ricerche – scrive Carla Facchini (2001, 21) – evidenziano che la propensione a proseguire gli studi dopo la scuola dell’obbligo è molto elevata per i giovani provenienti da famiglie con

genitori con una scolarità superiore e con buoni livelli di reddito mentre rimane limitata per quelli provenienti da famiglie con genitori poco scolarizzati e con bassi livelli di reddito; nello stesso tempo, mentre i primi tendono a privilegiare i licei, per i secondi la scelta ricade spesso sugli istituti tecnici o sulle scuole professionali». Le stesse ricerche realizzate da Diego Gambetta (1990) e Giancarlo Gasperoni (1996) mostrano come i giovani che provengono dalle famiglie operaie si indirizzano spesso verso corsi di formazione professionale, che consentono più in fretta l'acquisizione di una qualifica e l'ingresso nel mondo del lavoro. I figli di genitori più istruiti – e generalmente benestanti – si iscrivono invece ai licei per poi proseguire gli studi all'università, come avviene anche nel nostro campione, dove però sono presenti anche giovani più socialmente “svantaggiati” che pure si iscrivono al corso di laurea. È peraltro vero che la mortalità è piuttosto consistente e che verosimilmente, anche nel nostro corso di laurea, riguarda i ragazzi provenienti da famiglie di ceto sociale più basso, che non possono permettersi il “mancato guadagno” degli studi protratti nel tempo. Un'attenzione specifica, quindi, dovrà essere prestata a questo fenomeno, da studiare insieme a molti altri relativi al corso di laurea, come quelli degli studenti fuori corso e del *job placement*, la cui analisi, d'altra parte, è richiesta anche nell'ambito del processo di valutazione della qualità. È anche vero, d'altra parte, che senza risorse difficilmente tali percorsi potranno essere intrapresi, poiché non riteniamo certo giusto che i docenti vengano distolti dalla didattica e dalla ricerca per trasformarsi in intervistatori telefonici dei propri studenti attuali o passati.

TEMPO E METODO DI STUDIO

Il nostro desiderio era anche quello di conoscere la storia scolastica dei nostri studenti, considerato che tutti avevano ormai il massimo della frequenza scolastica prevista nel nostro paese. Questo ci avrebbe consentito di rilevare alcuni dati interessanti, a cominciare dal tempo di studio dichiarato dai ragazzi. Ovviamente si tratta di avere presente che i giovani tendono a dichiarare un minore impegno sui libri, di quanto non realmente avvenga. Sembra quasi che in questo modo essi vogliano sottolineare le loro capacità, tali da metterli in grado di andare avanti nel percorso scolastico senza studiare in misura eccessiva. Il fatto è che, comunque, questi ragazzi studiano, come si può facilmente evincere dalla tabella 2:

Ovviamente non sono percentuali da “secchioni”, ma se si tiene conto che restano 5 ore a scuola, vediamo che, almeno la metà, è in attività per 48 ore

Tab. 2. Quanto tempo studiavi alla scuola secondaria?

	Frequenze	Percentuali
Fino a 30 minuti	6.	3.1
Da 30 a 60	18.	9.2
Da 1 ora a 2 ore	43.	22.1
Da 2 a 3 ore	65.	33.3
Da 3 a 4 ore	35.	17.9
Da 4 a 5 ore	23.	11.8
Oltre 5 ore	5.	2.6
Totale	195	100

settimanali. È un dato che dovrebbe far riflettere gli adulti che si occupano di scuola e che anche da questo dato dovrebbero pensare ad un rinnovamento reale della didattica e delle modalità di insegnamento/apprendimento. La maggior parte degli insegnanti della scuola secondaria non penso che gradirebbero questo invito, visto che molti di essi pensano – sulla base di una ricerca assai interessante – che gli studenti studiano troppo poco ed in maniera mnemonica e superficiale. Imputano inoltre gli scarsi risultati scolastici alla mancanza di un metodo di studio ed alla perdita d'importanza della scuola fra i valori di riferimento delle nuove generazioni. Scrivono al proposito Anna Maria Ajello e Cecilia Capi, autrici dell'indagine: «I docenti insistono ad individuare i problemi dello studio nella mancanza di partecipazione dei ragazzi e nella lontananza dei loro interessi da quelli proposti a scuola; il modello ideale implicito di studente è quello di colui che abbia connotati di diligenza, docilità, abitudine ad un protratto impegno di studio» (Ajello, Capi, 1999, 247). Gli insegnanti non mettono in alcun modo in discussione le modalità organizzative della mediazione didattica, né i contenuti proposti, dimostrando un attaccamento alla tradizione, anche comprensibile da un punto di vista “corporativo”, ma che certo non rende la scuola adatta a rispondere ai reali bisogni formativi dei giovani dei nostri giorni. «In buona sostanza – aggiungono ancora le nostre autrici – il metodo di studio, la capacità di organizzarsi, la volontà di riuscire e quindi il tempo che si è disposti a spendere per raggiungere un obiettivo di apprendimento, sono tutti aspetti guardati dagli insegnanti come tratti distinti e separati dal proprio intervento professionale, di cui si può solo rilevare la presenza o l'assenza, ma che non costituiscono un terreno di propria competenza né, tantomeno, sfide professionali da raccogliere» (Ajello, Capi, 1999, 247-248).

È anche interessante rilevare che nell'ambito della medesima ricerca i testi delle interviste degli insegnanti sono stati analizzati con un programma

statistico lessicometrico, con cui è stato possibile evidenziare la ricorrenza dei termini utilizzati. In particolare è risultata significativa l'analisi delle risposte date alla domanda sulle modalità con cui studiano oggi i ragazzi. Gli insegnanti hanno affermato, in generale, che essi mancano del metodo di studio, ed hanno utilizzato come più frequente la forma «non». Non si può, quindi, non concordare con Anna Maria Ajello e Cecilia Cappi (1999, 249) quando affermano al proposito: «ciò vuol dire che gli insegnanti piuttosto che soffermarsi a cogliere e a descrivere le caratteristiche diverse degli studenti attuali relativamente allo studio, muovono da un proprio atteso modello interno, con il quale confrontano lo studente reale con cui si trovano ad avere a che fare [...]». Il fatto che si tratti di un modello interiorizzato e non di riferimenti a precisi casi reali è indicato proprio dalla negazione che apre la definizione di ogni caratteristica. Questa formulazione, infatti, sta proprio a specificare che esiste un modello ideale che fa da parametro rispetto a cui si misurano i comportamenti reali i quali, osservati proprio perché reali, non hanno altre possibilità che venir definiti in negativo rispetto ad esso».

Gli insegnanti, in altri termini, non si mettono in alcun modo in discussione e riferiscono la causa principale dell'insuccesso scolastico alla mancanza di volontà dell'allievo o alla sua incapacità di studiare. In questo contesto, inoltre, emerge una concezione assai tradizionale dello studio individuale, considerato unicamente come un dovere e mai percepito come un possibile piacere per lo studente. Questa convinzione sembra essere figlia di una sorta di «cattiva coscienza», visto che lo studiare a casa viene concepito unicamente come un'attività di memorizzazione per ripetere quando si è interrogati. «Proprio la ristretta concezione dello studiare che si verifica mediante le interrogazioni orali – concludono ancora le nostre autrici – è all'origine dell'esclusiva focalizzazione dello studio come attività ripetitiva che si svolge a casa; che ciò che s'impara possa avere più o meno significato per gli studenti e quindi possa coinvolgerli in modo più autentico nel padroneggiare un argomento, rimane al di fuori della portata delle valutazioni espresse dagli insegnanti» (Ajello, Cappi, 1999, 251).

Gli studenti, fra l'altro, sono ben consapevoli di non possedere un metodo di studio e lo confessano esplicitamente rispondendo alla domanda specifica – «Gli insegnanti della scuola secondaria quanto hanno saputo insegnarti un metodo di studio » – con molto (6,7%), abbastanza (30,4%), poco (51,5%), per niente (11,3%). Le risposte negative, come è evidente, raggiungono percentuali molto alte e sono da tenere in alta considerazione proprio perché il giudizio complessivo degli studenti nei confronti dei docenti della scuola secondaria non è caustico, anche se non è certo del tutto soddisfacente. Il grado di fiducia nei loro confronti è comunque «molto» nel 17% dei casi e «abba-

stanza» nel 58,2%, segno evidente che i ragazzi sono moderatamente soddisfatti del rapporto con i loro professori, anche se un buon terzo dei ragazzi rileva poi criticamente la loro incapacità di instaurare buone relazioni con gli allievi. Allo stesso modo parecchi studenti si rammaricano del fatto che non hanno affrontato problemi attuali e pratici con i loro professori, ai quali viene peraltro riconosciuta una buona competenza disciplinare.

Tutto sommato, però, il giudizio degli studenti nei confronti dei professori non è troppo severo, anche se talvolta tale atteggiamento complessivo è contraddetto nei fatti dalla sottolineatura che sono comunque mancati comprensione, dialogo e capacità di affrontare problemi attuali e pratici. In questa prospettiva colpisce, inoltre, la consapevolezza dei ragazzi riguardo l'importanza del metodo di studio ai fini della riuscita nel percorso universitario. Alla domanda specifica – «Cosa è necessario per riuscire all'Università» – l'11% risponde «frequentare le lezioni», il 4,7% «studiare molto», ma ben l'84,3% «un buon metodo di studio». Il fatto di riconoscere, a larga maggioranza, di non possederlo avrebbe potuto indurre i giovani a rinfacciare tale lacuna ai loro professori della secondaria. Questo, invece, non avviene: molto probabilmente perché si tende a ricordare di più gli aspetti positivi di una esperienza comunque conclusa da poco e poi anche perché gli stessi studenti sono in gran parte convinti che se non possiedono un metodo di studio è solo responsabilità loro e della loro incapacità personale. Questo atteggiamento è proprio anche di coloro che hanno una buona autostima ed è legato alla concezione maggioritaria della professionalità docente, intesa generalmente come trasmittitrice di sapere disciplinare.

In ogni caso è da segnalare che gli studenti rivendicano una maggiore capacità di comprensione e di dialogo, oltre che un migliore clima relazionale che, se certo non è giudicato pessimo, non è neppure ritenuto soddisfacente. Questo aspetto, peraltro, è quello che ritorna nell'ambito di tutte le ricerche che indagano le relazioni tra insegnanti e allievi. Giacarolo Gasperoni (2002, 90) ricorda al proposito che il maggiore difetto che viene imputato ai professori, dal 67,3% dei ragazzi, è quello di non ascoltare gli studenti e di non tenere di conto del loro punto di vista. Il dato appare anche più significativo alla luce del fatto che le altre «manchevolezze» rilevate dagli studenti presentano percentuali assai più basse: influenza politica e ideologica sugli allievi (38%), incompetenza e impreparazione (37,7%), eccessiva arrendevolezza (24,7%), eccessiva severità (21,6%).

I ragazzi avvertono il disagio derivante da relazioni inesistenti o troppo distaccate, ma generalmente non hanno il coraggio della denuncia, ritenendo – magari – di essere i soli a provare certi stati d'animo, in virtù di una propria personale insicurezza. Ecco allora la necessità di una preparazione diversa degli

insegnanti, in modo che abbiano presente l'influenza delle emozioni e della comunicazione nel rapporto con gli allievi. Scrive giustamente Maria Grazia Contini (1998, 102-103): «Uscire dall'analfabetismo emozionale, riconoscere le emozioni come modalità di conoscenza, individuare l'influenza che i processi emotivi esercitano sui processi cognitivi e, soprattutto, quelle che i processi cognitivi esercitano sui processi emozionali, cogliere le spie di "cattivi pensieri" e risalire ai blocchi e ai nodi emotivi che ne derivano. È un percorso, quello che si delinea, in grado di dare spazio e ascolto anche ai messaggi del disagio affinché, esprimendosi, rendano possibile una "relazione d'aiuto" di tipo pedagogico, tesa cioè a correggere "monologhi interiori" svalutanti sul piano cognitivo e difensivi sul quello emozionale». Per agire in questo modo l'insegnante non deve atteggiarsi ad "amico" dei propri allievi o – tantomeno – pensare di assolvere alla funzione di psicoterapeuta.

L'insegnante deve infatti mostrarsi autorevole e competente nei "propri" saperi disciplinari e didattici, assumendo sempre e comunque un atteggiamento "confermante" ed "incoraggiante" nei confronti degli allievi. Allo stesso modo deve sviluppare una specifica competenza relazionale fondata sulla capacità di assumere un atteggiamento empatico e di comunicare con gli altri, allievi in primo luogo. «Competenza comunicativa significa, fra l'altro – scrive ancora Contini (1998, 103-104) – conoscenza delle proprie modalità comunicative, capacità di cogliere e decifrare i feedback inviati dagli interlocutori, decentramento dai propri schemi cognitivi e disponibilità alla divergenza, capacità di decodificare messaggi opachi o eccentrici e di codificare i propri messaggi utilizzando una pluralità di linguaggi adeguata alle esigenze e, anche, ai problemi degli interlocutori. Significa, inoltre, rendersi conto di ciò che si pensa e si sente, nella consapevolezza che i nostri giudizi e pregiudizi, le nostre emozioni e aspettative – in negativo o in positivo – sono messaggi che passano e influenzano gli altri specie se questi ultimi si trovano in una posizione down all'interno di una relazione con noi, che è di tipo asimmetrico e cioè caratterizzata da disparità di sapere, di esperienza, di potere istituzionale».

Molti abbandoni, in effetti – ce lo dicono le testimonianze dei giovani – sono il frutto di relazioni "difficili" tra allievi ed insegnanti, i quali hanno espresso, in maniera più o meno esplicita, atteggiamenti disconfermanti o di disistima nei confronti di ragazzi successivamente "dispersi(si?)". D'altra parte, tanto per non creare equivoci, non possiamo certo addossare solo agli insegnanti la colpa del fenomeno della dispersione scolastica. In effetti è tutta l'organizzazione del sistema scolastico che gentilmente tende a selezionare.

In questo contesto, pesa, evidentemente, anche la modalità di formazione iniziale degli insegnanti, fino ad oggi basata unicamente sul sapere disciplinare

e che deve invece arricchirsi anche di una nuova attenzione per le relazioni. «Essere insegnanti significa anche acquisire saperi e competenze didattiche, generali e disciplinari – scrive ancora Mariagrazia Contini (2002, 39-40) – ma l'attenzione a quest'aspetto non autorizza a trascurare o sottovalutare quell'altro grande versante di intervento e di apprendimento che riguarda la sfera del comunicare, la sfera della relazione. Un livello, devo dire, assai trascurato sebbene riguardi non solamente processi emozionali, ma anche cognitivi, data la loro interrelazione strettissima».

AUTOBIOGRAFIE SCOLASTICHE E DISAGIO

Al fine di conoscere la storia dei nostri nuovi studenti abbiamo ritenuto utile richiedere loro anche una sorta di autobiografia scolastica, sollecitandoli a scrivere i loro ricordi relativi alla loro presenza nei contesti formativi. I risultati sono stati eccellenti, sia in termini di produzione, come è possibile rilevare da alcune delle autobiografie riportate in appendice, sia in termini di soddisfazione personale. Alcuni ragazzi, infatti, all'inizio o alla fine del loro scritto hanno esplicitamente ringraziato il loro professore, che li aveva sollecitati ad un'impresa che si è rivelata utile e gratificante. Il momento in cui uno si ferma per scrivere la propria autobiografia o comunque per scrivere di sé da un punto di vista autobiografico, costituisce, infatti, un contesto di profonda riflessione oltre che di crescita e di maturazione. In ogni caso serve a far riemergere ricordi di episodi che hanno segnato la propria vita e che, in questo modo, hanno la possibilità di esplicitare tutto il loro significato. Essi, in particolare, aiutano a razionalizzare le emozioni e ad imparare anche da queste. «I ricordi sono un'aggregazione mutante – per oblio o distanza negli anni – regolata dagli affetti. Quanto più abbiamo vissuto intensamente, nel dolore o nel piacere, eventi e circostanze, tanto più questi diventeranno ricordi indelebili e intermittenti. Affioreranno nelle situazioni più impensate, ma con regolarità e una certa continuità» (Demetrio, 1995, 21). Impegnarsi nel lavoro autobiografico favorisce l'acquisizione di un maggior equilibrio da parte del soggetto, considerato che – come scrive ancora giustamente Duccio Demetrio (1995, 27) - «la tregua autobiografica [...] è un venire a patti con se stessi, gli altri, la vita». Ed ancora: «Lo spazio autobiografico è una stagione: è il tempo della tregua, che ci aiuta perché non ci colpevolizza rispetto alla nostra molteplicità. Non è una vacanza, è il tempo della sutura dei pezzi sparsi; è il tempo in cui uno dei nostri io si fa tessitore» (ivi, 33).

L'autobiografia scolastica, in effetti, può essere molto valida per aiutare i ragazzi a riflettere criticamente sulla propria esperienza ed a valorizzare la mede-

sima, dando loro l'opportunità di rivivere criticamente sentimenti e stati d'animo. «La fortuna recente della idea pedagogica di narrazione – scrive Demetrio (2005, 28) – si deve, oltre che a un riconfermato motivo fatto proprio dalla educazione attiva e attivistica, tanto dal pragmatismo quanto dalla fenomenologia, agli approdi raggiunti dalle scienze della mente e del linguaggio. Queste ripropongono il ruolo insostituibile dell'apprendimento dall'esperienza, il che per il lessico pedagogico significa assecondare, favorire, allestire tutto quanto permetta al soggetto di imparare immergendosi nelle situazioni, ad un livello scolasticistico basso o quasi assente».

L'approccio autobiografico, in effetti, ha una forte componente formativa e si presenta come percorso fondamentale per la riflessione sulla propria storia – anche scolastica – e per una migliore e più profonda conoscenza di sé stessi. «L'autobiografia [...] – scrive ancora Demetrio (2005, 37) – si rivela pedagogicamente feconda perché stimola le più diverse forme e potenzialità del pensiero. Essa è inequivocabile testimonianza dell'operatività, delle strategie, delle sensibilità di cui una mente va in cerca per raggiungere il suo scopo prevalente: essere riconosciuta dagli altri o autoriconoscersi. Scopriamo così, scegliendo la via dello scrivere di sé (di me, di noi), come attività consueta (non per ambizioni letterarie ma per autoconoscenza) che la fatica di darsi un volto, tra cancellature, ripensamenti, variazioni in corso d'opera si presenta come un'attività di autoformazione che non conosce arresti ed età».

In questa prospettiva risalta la potenzialità formativa dell'autobiografia, in particolare per lo sviluppo e l'affinamento di quella che ci piace definire la competenza riflessiva. In questo modo, infatti, il soggetto ha la possibilità di riflettere criticamente sulla propria storia personale, individuando limiti e segni positivi e recuperando, anche in questo modo, nuovo entusiasmo e voglia di fare. «Lo scrittore e la scrittrice, specie se adottano questa consuetudine con regolarità e sistematicità – scrive ancora Demetrio (2005, 37) – esercitano su di sé una sorta di autoanalisi personale, quasi un monitoraggio della propria esperienza interiore e relazionale. Si autoeducano accrescendo la capacità riflessiva, la sopportazione del dolore, la comprensione e l'accettazione di ciò che la vita ci riserva. Ne consegue che l'autobiografia si delinea nel suo essere una vera e propria prospettiva di iniziazione e di sviluppo di “formazione personale” e interpersonale».

Il contesto autobiografico costituisce indubbiamente un importante percorso di formazione, facendo al contempo risaltare anche il pregio di promuovere una più puntuale identità della pedagogia «spingendola ad assumere di sé una concezione antropologica e una funzione emancipatrice e promozionale dell'attività di ogni uomo: cioè il suo farsi soggetto-individuo-persona» (Cambi, 2002, 122). È infatti legittimo affermare che in questo modo il soggetto auto-

biografo vive una puntuale esperienza formativa, che gli consente di valorizzare al meglio il patrimonio culturale di base già maturato.

Le autobiografie prodotte hanno ottenuto, in molti casi, anche questi risultati, risultando peraltro molto interessanti al fine di conoscere spaccati significativi del mondo scolastico. È evidente che i frammenti che riporteremo non hanno alcuna significatività statistica, ma potranno risultare molto utili per capire le emozioni e i sentimenti maturati dai ragazzi nell'ambiente scolastico e nel rapporto con i professori della scuola secondaria.

Emblematica è la prima testimonianza che proponiamo, che descrive con grande intensità le paure che i ragazzini provano nell'affrontare il salto che li porta dalla scuola media alla scuola superiore. Scrive infatti Roberta:

«Il primo sconvolgimento probabilmente fu dovuto anche al fatto che mi ero appena trasferita e quindi mi trovavo in un ambiente completamente nuovo e circondata da persone completamente diverse da quelle che ero abituata a conoscere, ma non fu solo per quello. Mi accorsi che molti dei miei nuovi compagni si trovavano nella mia stessa situazione; la mattina prima di entrare in classe sembravamo tanti bambini all'inizio della loro esperienza scolastica che piangono perché vogliono tornare a casa. Io credo che gran parte del nostro disagio fu dovuto al brutto impatto con le nuove materie e i nuovi insegnanti. Di questi ultimi ce n'era una in particolare che riuscì a terrorizzare tutti fin dal primo giorno; si trattava della nostra insegnante di Italiano, Storia e Latino. Non scorderò mai i momenti di panico che si creavano ogni volta che apriva il registro: prendeva la penna e iniziava a mettere dei puntini accanto al nome di ogni persona che interrogava, i puntini non erano mai meno di sette-otto e ai più fortunati faceva due domande invece di una. Ai compiti in classe e alle interrogazioni era difficile prendere più della sufficienza, già prendere il sei pieno senza tutti quei meno davanti era un privilegio consentito a pochi. Spesso molti genitori, insieme a qualche altro insegnante, le spiegavano che facendo così ci scoraggiava e ci faceva perdere quel po' di fiducia che ognuno aveva in se stesso. Lei rispondeva dicendo che in questo modo ci invogliava a studiare di più per migliorare i nostri risultati».

Ricorrente, in effetti è il giudizio molto caustico nei confronti di specifici insegnanti, colpevoli – almeno a dire dei ragazzi – di non capire in alcun modo i loro allievi e di mantenere dei comportamenti arroganti e autoritari. In particolare sono parecchi i giovani che denunciano atteggiamenti presuntuosi da parte di insegnanti che mirano a far sentire i loro alunni delle nullità. Significativa è la testimonianza di questa ragazza, che ricorda come un incubo la professoressa di latino e greco del Liceo classico.

«Anche la scuola media si concluse e scelsi di proseguire i miei studi intraprendendo il Liceo Classico, il quale a parer mio mi avrebbe dato le basi per affrontare al meglio

l'Università. Penso che quello sia stato l'anno più duro della mia vita, tant'è vero che attribuisco a questa esperienza la poca fiducia che ho in me. Costatai come fosse ingiusta la cattiveria di alcune persone e in particolare di quella professoressa di lettere, latino, greco, storia e geografia, che costantemente mi faceva sentire un'incapace».

Altrettanto significativa è quest'altra testimonianza di Giulia, che peraltro si riferisce al liceo pedagogico e non già al classico. Ma anche in questo caso la professoressa di latino non si accontenta mai....:

«A circa quattordici anni sono stata messa alla prova, come del resto tutti i miei coetanei: cosa fare nella vita?

Ho desiderato da sempre fare la maestra d'asilo nido, così senza pensarci due volte ho scelto il liceo pedagogico, entusiasta di tutto questo, felicissima di poter intraprendere questo cammino assieme anche alla mia grande amica.

Quasi trovo difficoltà a descrivere a parole le sensazioni che provavo, finalmente posso fare ciò che mi piace, le materie che ho sempre desiderato studiare, eccole qua! Tutte pronte per me!!

Purtroppo come risvegliandosi da un bellissimo sogno, tutto svanisce!

Il primo anno di liceo è stato un anno veramente tragico, indimenticabile per la sofferenza passata. Studiavo cinque/sei ore al giorno, sempre senza conoscere sabato e domenica, ma la professoressa di storia, italiano e latino non si accontentava mai. Orgogliosa e piena di volontà mi stringevo forte e mi incoraggiavo, ma troppo lontano era quel sei!

Le notti erano interminabili, non chiudevo occhio per riuscire a trovare una soluzione, ma questa non c'era! Io....che solo un otto mi faceva sorridere, non mi perdevo d'animo, mi dicevo che solo con la forza potevo superare questo interminabile ostacolo, non stancavo di ripetermi che dopo la notte ci sarebbe stato sempre il mattino, se anche il cielo era coperto da grigie nuvole sarebbe arrivato il cielo sereno incantato dal calore del sole come un tenero abbraccio calda e consola un neonato.

Un giorno in preda al panico e allo sconforto decisi di cambiare istituto; inizialmente mi arrabbiai con me stessa, dovevo vincere io, ma mi ripetei più volte che non potevo cadere in depressione a causa dello studio».

Non sembra casuale, d'altra parte, che questi disagi siano da ascrivere solitamente a insegnanti di discipline ben individuate. Abbiamo cominciato con il latino ed il greco, ma forse avremmo dovuto farlo con la matematica, che storicamente provoca difficoltà psicologiche a molti alunni. Personalmente non sono convinto che sia la disciplina, d'accordo con i nostri testimoni che descrivono comportamenti docenti davvero poco comprensibili da un punto di vista concretamente educativo. Cominciamo allora con le parole di Martina, la quale ricorda che

«per quanto riguarda la materia [matematica] ho tentato di colmare le lacune facendomi aiutare dai compagni, ma il professore del triennio non dava molta attenzione a chi presentava delle difficoltà. Basta pensare che a fine anno un numero superiore

alla metà della classe aveva il debito formativo nella sua materia. Prediligeva i più bravi lasciando gli altri con i propri dubbi irrisolti. Probabilmente dedicarsi a chi presentava delle difficoltà rappresentava per lui una perdita di tempo, come dimostravano alcuni discorsi che era solito farci».

Medesimo sconcerto provoca anche un'altra situazione, che viene descritta da Elisa ed avviene in un istituto professionale per grafici pubblicitari:

«Per fortuna quella scuola ci piaceva davvero, avevamo materie un po' inusuali, facevamo fotografia, comunicazione visiva, disegno grafico, psicologia; tutte materie che paragonate al greco e al latino di ***** a me sembravano impareggiabili.

Qui ho trovato professori con mentalità molto diverse tra di loro, si passava dal fotografo giovane e alternativo, allo psicologo attento e comprensivo fino al professore di matematica che della comprensione non credo sapesse neanche l'esistenza.

Questo è lo stesso uomo che alle spiegazioni di una mia compagna che giustificava le sue ultime assenze col fatto di aspettare un bambino, rispose che avrebbe dovuto pensarci prima e che la gravidanza non era certo un problema suo».

Quello che sembra ferire di più i ragazzi, in effetti, è l'alto livello di insensibilità che taluni insegnanti mostrano, ergendosi a giudici e facendo sentire incapaci i propri alunni. Questo avviene, peraltro, a causa della inesistente formazione pedagogica e psicologica dei docenti, che nel percorso universitario hanno storicamente avuto una sola ed esclusiva formazione di tipo disciplinare, fondata sul convincimento – prettamente gentiliano – che l'insegnamento consista unicamente nella trasmissione cattedratica del sapere disciplinare. Molti, d'altra parte, sono ancora oggi gli insegnanti "aristocratici" che prediligono di fatto una concezione "elitaria" del sapere e – conseguentemente – riconoscono solo una scuola socialmente "elitaria", magari definendosi di "sinistra". E sia detto allora per inciso: personalmente sono convinto che oggi la divisione passi non tanto fra insegnanti di "sinistra" e di "destra", quanto fra insegnanti conservatori e insegnanti progressisti, attenti cioè – questi ultimi – alle molte problematiche connesse al processo di apprendimento e che credono nella prospettiva ecologica – per dirla con Bateson e Bronfenbrenner – del processo di sviluppo e di crescita delle nuove generazioni.

Il problema di fondo della formazione degli insegnanti, in effetti, è quello di coniugare in maniera dialettica teoria e prassi, formazione culturale e formazione tecnico-professionale, per dare vita ad una nuova e più completa professionalità docente, alimentata da una molteplicità di competenze, che potremmo definire nella maniera seguente: 1. competenze disciplinari e culturali; 2. competenze psico-pedagogiche; 3. competenze metodologiche e didattiche; 4. competenze relazionali; 5. competenze riflessive. Non sfuggirà, pertanto, la

novità di una tale caratterizzazione della professionalità docente rispetto alla situazione esistente. La proposta, peraltro, non intende essere polemicamente critica nei confronti della attuale categoria degli insegnanti, la cui formazione, com'è noto, risente ancora degli esiti nefasti dell'“onda lunga” gentiliana e le cui lacune, pur rendendosi sempre più evidenti, non possono certo essere primariamente imputate a responsabilità soggettive.

Occorre pertanto lavorare per il loro superamento, prevedendo un percorso complesso ed articolato di formazione iniziale, seguito poi da esperienze organiche di formazione in servizio che abbiano nei caratteri della continuità e della sistematicità i loro tratti distintivi. Allo stesso modo pare giusto evidenziare che la caratterizzazione delle competenze alla base della nuova professionalità docente deve essere intesa in tutta la sua dinamicità e con la sottolineatura che tutte e cinque debbono essere presenti in misura equilibrata. In questo modo sarà possibile formare un docente “colto”, che conosce la sua disciplina ed i suoi fondamenti epistemologici, ma che è anche in grado di un approccio didattico corretto, avendo la capacità di “ascoltare” i propri allievi e di riflettere criticamente sulla propria esperienza.

Allo stesso modo, se vogliamo indicare dove dovrebbe andare la scuola, mi preme rilevare che la scuola attuale vive ancora di un principio formativo ormai superato e – in ogni caso – largamente insufficiente rispetto ai bisogni formativi attuali delle giovani generazioni. L'auspicio, o forse, per meglio dire, l'obiettivo, deve essere quello di elaborare e sperimentare un nuovo principio formativo, imperniato certamente sulla cultura classica, ma alimentato anche – a pari titolo – dalla cultura scientifica, da quella tecnologica, dalla cultura dei diritti di cittadinanza e dalla cultura del lavoro.

Gli stessi ragazzi che si sono iscritti al corso di laurea mostrano di essere d'accordo con una prospettiva di questo genere. Essi desiderano una formazione diversa da quella più tradizionalmente intesa e sono mossi da motivazioni di carattere etico-civile. Non è un caso che la stragrande maggioranza sottolinei il desiderio di lavorare con le persone e per le persone, trovando in questa prospettiva anche un'occasione di realizzazione personale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ajello A.M., Cappi C. (1999), *Gli adolescenti e i tempi dello studio: la percezione di insegnanti e studenti*, in Ardone R. (a cura di), *Adolescenti e generazioni adulte. Percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*, Unicopli, Milano, pp. 239-256.

- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Bari.
- Contini M. (1998), *Dispersione scolastica e professionalità docente*, in E. Morgagni (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Roma, Carocci, pp. 101-104.
- Contini M. (2002), *Le emozioni nelle relazioni educative con preadolescenti e adolescenti*, in Betti C. (a cura di), *Adolescenti e società complessa. Proposte di intervento formativo e didattico*, Edizioni del Cerro, Pisa, pp. 34-52.
- Demetrio D. (1995), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Demetrio D. (2005), *Educazione familiare e narrazione. L'autobiografia come risorsa pedagogica*, in "La Famiglia", 229, 2005, pp. 26-38
- Facchini C. (2001), *Vincoli e strategie familiari nella scelta del percorso formativo*, in Cavalli A., Facchini C. (a cura di), *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, Il Mulino, Bologna, pp. 17-167.
- Gambetta D. (1990), *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, Il Mulino, Bologna.
- Gasperoni G. (1996), *Diplomati e istruiti. Rendimento scolastico e istruzione secondaria superiore*, Il Mulino, Bologna.
- Gasperoni G. (2002), *I processi formativi fra vecchie disuguaglianze e nuove trasformazioni*, in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, pp. 73-96.

IL SUCCESSO SCOLASTICO E LA PERCEZIONE DEL SÉ. VARIABILI FAMILIARI E PERSONALI

Tania Terlizzi

Fino alla fine degli anni Settanta la ricerca sociologica ha teso a descrivere la giovinezza come un'entità sociale avente caratteristiche omogenee e uniformi che miravano a definirla come un'età della vita strutturalmente diversa da tutte le altre, in particolare dall'età adulta (Merico, 2004, 81). Questo tipo di percorso culturale ha portato nel tempo a proporre definizioni della giovinezza basate su un processo di etichettamento che, pur nelle differenze tipiche di un momento storico rispetto ad un altro, ha sempre avuto in sé il «difetto della generalizzazione di una parzialità» (Cartosio, 1992, 227). Si è quindi ottenuto il risultato di “raccontare” un'età giovanile fortemente stereotipata e assolutamente poco reale, condizionata dalla necessità, sentita allora come irrinunciabile, di operare generalizzazioni finalizzate a migliorare la chiarezza interpretativa dei concetti espressi. Tutto questo fino all'inizio degli anni ottanta. Le profonde trasformazioni economiche, politiche, culturali e sociali che a partire da quegli anni hanno investito in maniera massiccia il mondo Occidentale, hanno infatti imposto la necessità di un ripensamento dei paradigmi interpretativi precedenti, per fare spazio ad un problematicismo capace di fotografare in maniera più rispondente al vero una realtà sempre più complessa e diversificata (Cristofori, 1997, 80). L'analisi e lo studio delle caratteristiche prevalenti delle varie età della vita hanno quindi conosciuto un cambiamento sostanziale, e anche la “giovinezza” ha cessato di essere un monolite fisso e immutabile per trasformarsi in una categoria sociologica complessa e sfuggente, meritevole di essere studiata in tutte le sue complesse espressioni e manifestazioni.

La ricerca i cui risultati vengono analizzati nei vari capitoli di questo volume si muove quindi proprio in questa particolare ottica, dal momento che vuole offrire uno spaccato molto reale della condizione esistenziale dei ragazzi iscritti al primo anno del Corso di Laurea in “Educatore Professionale” dell'Università degli Studi di Firenze. Si tratta cioè di una ricerca che vuole guardare da vicino questi ragazzi per sentire dalla loro “viva voce” quali siano le loro aspettative e quali le loro paure, cercando in questo modo di contribuire alla demolizione di quel muro di generalizzazione e indefinitezza che per troppo tempo ha condizionato il discorso scientifico relativo a questo argomento così importante e decisivo.

TRA SPERIMENTAZIONE E DESINCRONIZZAZIONE: I GIOVANI DI FRONTE ALLE SFIDE DELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA

Alla luce delle profonde trasformazioni conosciute dal mercato del lavoro in questi ultimi decenni, stiamo oggi assistendo ad un fenomeno molto particolare che investe le giovani generazioni, e che consiste nell'estensione del periodo di vita dedicato allo studio. I tassi di scolarizzazione dei giovani sono, infatti, più alti oggi rispetto a qualche decennio fa, e gli stessi giovani sono consapevoli in maniera sempre più chiara di come un titolo di studio il più possibile elevato costituisca un lasciapassare necessario per farsi strada all'interno del mercato del lavoro. Sono molti quindi i ragazzi che decidono di organizzare la propria biografia seguendo il doppio binario della permanenza nei canali formativi istituzionali da una parte e della sperimentazione di esperienze lavorative precarie dall'altra, in un'ottica di allontanamento da quel *modello sincronico* che fino ai primi anni Ottanta ha caratterizzato lo svolgimento di quasi tutte le biografie umane nel mondo occidentale (Galland, 1993). Sulla base di questo modello accadeva infatti che l'asse scolastico-professionale e quello familiare-matrimoniale seguissero una rotta appunto sincronica, e che quindi un individuo, una volta terminati gli studi, entrasse nel mercato del lavoro e contemporaneamente abbandonasse la propria famiglia di origine per formarsene una propria. Oggi questo tipo di percorso non segue più i caratteri di linearità che abbiamo appena descritto, e spesso i due assi si muovono in maniera non sincronica. Sembra infatti prevalere un orizzonte valoriale di tipo "postmaterialista", «caratterizzato dalla rilevanza data all'autorealizzazione, alla libertà personale e alla ricerca di una più elevata qualità della vita» (Merico, 2004, 89). In questa direzione diventa molto importante la sperimentazione di percorsi autonomi e di scelte individuali il più possibile diversificate, che appunto siano in grado di garantire o comunque di facilitare quel percorso di realizzazione personale che sembra diventato la finalità ultima di ogni biografia individuale. In questo senso accade quindi sempre più spesso che gli individui compiano scelte non definitive ma sempre aperte al ripensamento e alla trasformazione, dato questo che sul piano scolastico si traduce in un prolungamento nel tempo dei percorsi formativi, che spesso non hanno fine neanche in presenza di un lavoro più o meno stabile, e in una loro pianificazione orientata all'acquisizione di sempre maggiori competenze tecnico-professionali e conoscenze teorico-culturali.

IL SUCCESSO SCOLASTICO

Alla luce di quanto fin'ora affermato, anche il concetto di successo scolastico deve a questo punto subire un ripensamento e una riformulazione. Se infatti restano valide alcuni elementi in grado di definirlo, quali per esempio la linearità del percorso formativo, il conseguimento di buoni voti o giudizi, la mancanza di interruzioni o fratture, è vero anche che a questi tradizionali indicatori ne dobbiamo aggiungere altri che appunto risentono della mutata situazione che abbiamo appena descritto. Un percorso scolastico-formativo di successo è infatti sì caratterizzato da una buona riuscita in termini di profitto, ma anche dalla sua capacità di promuovere il benessere e la soddisfazione personale. Un buon voto conseguito nell'esame di maturità non basta per esempio a definire il livello di successo, ma può farlo solo se si accompagna ad una percezione di alto livello complessivo della scuola appena frequentata e di alto profilo personale in termini di competenze, di conoscenze e soprattutto di metodo di studio acquisiti. «I rituali di passaggio, che segnavano a livello collettivo l'attraversamento delle soglie di separazione tra le età della vita, sono stati sostituiti dalla strutturazione di percorsi istituzionali (in particolare quelli scolastici: l'asilo, la scuola inferiore, la scuola superiore, l'università, i corsi di formazione al lavoro, i *master*) i quali tendono a regolare il vissuto di ogni individuo, uniformandolo, nei suoi elementi di fondo, a quello dei suoi coetanei» (Merico, 2004, 91). Questa affermazione ci aiuta a capire. Un numero sempre maggiore di individui tende oggi a seguire questo percorso, e a farlo tenendo conto delle proprie inclinazioni e delle proprie aspirazioni, che quindi servono da bussola per orientarsi in una gamma di scelte sempre più diversificata. Ecco quindi che il legame tra processo di individualizzazione e processo di istituzionalizzazione si fa via via sempre più stretto, determinando una situazione in cui l'inserimento in un percorso formativo di tipo istituzionale sempre più lungo e specializzato può definirsi "di successo" solo se determinato dalle personali inclinazioni di ogni singolo individuo e mirato al conseguimento di un alto livello di gratificazione e autorealizzazione. Alla luce di queste considerazioni molti fenomeni acquistano a mio avviso la giusta collocazione. Assistiamo sempre più frequentemente all'interno delle nostre Università, e il Corso di Laurea in Educatore Professionale è in questo senso molto rappresentativo, ad una sempre più pressante richiesta da parte degli studenti di attività didattiche che vadano ad aggiungersi alle tradizionali lezioni frontali e che sappiano offrire occasioni formative molteplici. Alta è la presenza ai laboratori, ai seminari, alle conferenze, alle attività pratiche, a dimostrazione di quanto sia forte il tentativo di fare del periodo di studio universitario un periodo che sia "forma-

tivo” sotto un alto numero di aspetti, in grado quindi di promuovere quella autorealizzazione di cui abbiamo ampiamente parlato.

L'ANALISI DEL QUESTIONARIO

Nel questionario che abbiamo somministrato alle matricole del corso di laurea in Educatore Professionale erano presenti numerose domande che miravano proprio a indagare alcuni fattori in grado di disegnare in maniera molto precisa la storia scolastica degli studenti, così come ne erano presenti altre di tipo anagrafico e “soggettivo” che, incrociate con le prime, avevano l’obiettivo di consentirci alcune conclusioni circa possibili fattori che possono determinare successo dal punto di vista formativo. In particolare in questo capitolo cercherò quindi di analizzare le risposte date alle domande relative alla storia scolastica personale di ciascuno studente, ma non solo. Cercherò anche di verificare l’esistenza di eventuali nessi causali tra il successo scolastico e alcune variabili anagrafiche relative per esempio alla provenienza sociale o al titolo di studio dei genitori. Una ricerca effettuata dall’Isfol su un campione di 2.500 giovani di 21 anni alla fine degli anni Novanta ha infatti messo chiaramente in evidenza il peso della situazione sociale della famiglia di provenienza sul percorso scolastico dei ragazzi stessi (Saraceno, 1998, 167). «Solo la metà di chi ha un padre privo di titolo di studio prosegue dopo la scuola media di contro alla totalità di chi ha un padre laureato. Ed anche le bocciature, le irregolarità di percorso, gli abbandoni sono influenzati fortemente dall’origine sociale, disegnando così una riproduzione intergenerazionale della disuguaglianza poco scalfita dai meccanismi redistributivi, inclusi quelli operati dall’offerta scolastica» (Ibidem). Cercherò quindi di rilevare la presenza di questo tipo di condizionamento anche sul nostro pur ridotto campione di giovani, così come cercherò di capire se i risultati conseguiti dai ragazzi sull’asse scolastico-formativo siano in grado di condizionare in qualche modo la percezione della propria qualità di vita o della propria soddisfazione individuale.

LA STORIA SCOLASTICA INDIVIDUALE

Credo innanzi tutto interessante e fondamentale ai fini della nostra ricerca considerare i dati relativi alla Scuola Secondaria frequentata dalle 197 matricole che hanno risposto al nostro questionario. Questo dato ci permette infatti di elaborare alcune ipotesi circa la coerenza del percorso formativo seguito dagli

Tab 1. Scuola secondaria frequentata

	Frequenze	Percentuali
Istituto tecnico industriale	5	2.6
Istituto Tecnico Commerciale	30.	15.4
Istituto Professionale	29.	14.9
Liceo Classico	6.	3.1
Liceo Scientifico	34.	17.4
Liceo Pedagogico	34.	17.4
Liceo Linguistico	18.	9.2
Altro	39.	20.0
Totale	195.	100

stessi studenti, elemento questo interessante soprattutto alla luce del fatto che proprio la coerenza del percorso scolastico è considerato un indice di successo, o comunque di elevata soddisfazione. Quando la scelta compiuta a quattordici anni si rivela poi in linea con la preferenza di un corso di laurea piuttosto che di un altro, si può ipotizzare che un individuo senta maggiore sicurezza e maggiore fiducia nelle proprie capacità e nelle proprie aspirazioni individuali.

I nostri dati a questo proposito sono piuttosto ben distribuiti. Il 18% dei 195 studenti che hanno risposto alla domanda ha infatti frequentato un Istituto Tecnico, il 14,9% ne ha frequentato uno professionale, mentre il dato relativo ai Licei fa registrare un significativo 47,1%, con una prevalenza del Liceo Scientifico e di quello Pedagogico. Il restante 20% dichiara di aver frequentato un'altra scuola, che nella maggior parte dei casi è un Istituto Tecnico per Dirigenti di Comunità, un Istituto d'Arte oppure un Istituto Magistrale nel caso degli studenti più "anziani". Dal punto di vista della coerenza di cui abbiamo appena parlato, questi dati ci offrono un ritratto a dire il vero molto frastagliato e di non facile interpretazione. Il percorso formativo lineare per eccellenza, quello cioè costruito intorno all'asse Liceo Pedagogico o Istituto Magistrale, di cui appunto il Corso di Laurea in Educatore Professionale costituisce il naturale proseguimento, vede una discreta adesione, ma non costituisce il canale prevalente. L'ampia diversificazione di risposte sembra quindi dar credito a quanti affermano che molto spesso la scelta della Scuola Secondaria è una scelta ben poco condizionata dalle inclinazioni e aspirazioni personali, che all'età di 14 anni sono evidentemente ancora poco chiare nella mente dei ragazzi. È quindi difficile che appena uscito dalle scuole medie un ragazzo sia in grado di delineare il proprio percorso formativo in maniera chiara e coerente, configurando già la scelta da compiere rispetto agli studi universitari, e i nostri dati sono

sicuramente la prova tangibile della veridicità di questa affermazione; affermazione che però oggi viene messa sempre più frequentemente in discussione nei progetti di Riforma della Scuola, i quali sembrano operare nella direzione di un anticipo dell'età di scelta del proprio indirizzo formativo.

Una delle domande che pare legittimo porsi rispetto alla scelta della scuola secondaria è anche quella relativa alla eventuale presenza di un nesso causale tra questo dato e quello relativo al titolo di studio posseduto dai genitori dei ragazzi che hanno risposto alle nostre domande. I dati così incrociati non sembrano però mettere in evidenza significative influenze, fatta eccezione per una prevalenza a scegliere i Licei Classico e Scientifico da parte dei ragazzi i cui genitori sono in possesso di un diploma di laurea. Non si tratta di un dato macroscopicamente evidente, ma solo di una tendenza, che quindi deve essere osservata e analizzata con la massima cautela interpretativa, anche se ci può legittimamente spingere a pensare che un genitore che ha frequentato a sua volta studi di tipo universitario sia più propenso a consigliare al proprio figlio una scuola superiore che poi gli consenta di accedere agevolmente a qualunque corso di laurea, dando in qualche modo per scontato che anche lui seguirà un iter formativo che lo condurrà fino al gradino più alto.

Il questionario conteneva poi due domande che andavano a scavare più nello specifico della storia scolastica degli studenti, indagando in particolare due degli indicatori prevalenti di successo o di insuccesso scolastico. Abbiamo prima di tutto chiesto agli studenti se gli fosse mai capitato di cambiare tipo di scuola durante il loro percorso formativo. Si tratta di un dato importante per risalire alla linearità del percorso formativo seguito dagli studenti, e quindi ancora una volta a quella che potremmo chiamare "coerenza" di intenti e di obiettivi. La tabella 2 riassume i dati emersi, mettendo in evidenza una situazione abbastanza omogenea. Delle 194 matricole che hanno dato una qualche risposta a questa domanda, soltanto il 12,4%, corrispondente poi a 24 frequenze, ammette infatti di aver cambiato tipo di scuola, imponendo quindi un inversione di rotta al proprio percorso.

In questo caso l'ipotesi circa l'esistenza di un nesso causale con il titolo di studio dei genitori non trova alcuna conferma, lasciando intravedere tra le righe la presenza indiscutibile di un gran margine di libertà lasciata ai ragazzi nella scelta e nella costruzione progressiva del proprio iter formativo.

Il dato relativo invece all'eventuale necessità di ripetere qualche anno a causa di una bocciatura è ben evidente attraverso l'osservazione della tabella 3. Sono 43 gli studenti che ammettono di aver conosciuto l'evento della ripetizione di qualche anno, ma anche in questo caso non si rileva alcun nesso con il titolo di studio dei genitori, essendo i dati distribuiti in maniera da non rilevare al-

Tab 2. Hai mai cambiato tipo di scuola?

	Frequenze	Percentuali
Sì	24.	12.4
No	170.	87.6
Totale	194	100

Tab 3. Hai dovuto mai ripetere qualche anno?

	Frequenze	Percentuali
Mai	151.	77.8
1 volta	35.	18.0
2 volte	7.	3.6
3 volte o più	1.	0.5
Totale	194	100

cun legame significativo. Sembra quindi che nel caso dei nostri studenti non sia lo status socio-culturale dei genitori a condizionare l'andamento scolastico dei ragazzi, condizionamento che invece era emerso in altre ricerche precedenti (Saraceno, 1998).

La conclusione che secondo me è possibile trarre a questo proposito è che il Corso di Laurea in Educatore Professionale venga scelto dai ragazzi in assoluta libertà, senza troppi condizionamenti esterni. Essendo un Corso di Laurea "giovane" i ragazzi si orientano verso di esso seguendo spesso i consigli degli amici, oppure basandosi sul tipo di lavoro che vorrebbero fare in futuro (e che magari già svolgono, anche a titolo di volontariato). L'idea che si può trarre è che siano pochi i genitori in grado di orientare verso questa scelta, dal momento che non si tratta di un Corso di Laurea di tipo tradizionale, di cui siano per esempio immediatamente evidenti e conosciuti gli sbocchi professionali. Forse una situazione diversa la potremmo trovare in corsi di laurea quali per esempio Giurisprudenza, oppure Ingegneria, o ancora Medicina, dove più frequenti sono i casi di figli che seguono le orme dei genitori, o che comunque ne seguono il consiglio o le preferenze, dando quindi luogo a quel particolare nesso tra provenienza socio-culturale dei genitori e scelte formative dei ragazzi evidenziate in altre ricerche.

IL SUCCESSO VALUTATO IN TERMINI DI PROFITTO

Gli indicatori più evidenti e immediati di successo scolastico restano comunque quelli relativi alle valutazioni e alle votazioni ricevute dagli studenti. In particolare noi abbiamo scelto di prendere in esame le votazioni conseguite nei due passaggi chiave della storia scolastica di questi ragazzi, cioè il voto di maturità e, ancora prima, il giudizio ricevuto all'esame di terza media. Osserviamo i risultati. Per quanto riguarda il giudizio di terza media possiamo osservare una prevalenza del "Buono", seguito subito dopo dal "Distinto". Gli "Ottimo" sono invece la minoranza, superati, anche se non di molto, dai "sufficiente". Le frequenze semplici ci mostrano quindi una situazione di buona distribuzione rispetto a tutte le possibili scelte, e non ci lasciano quindi grande possibilità rispetto all'elaborazione di conclusioni decisive.

Ciò che però è interessante rilevare è che l'84,6% di coloro che hanno conseguito un giudizio di "Ottimo" ha poi scelto di frequentare uno dei Licei, evento che si verifica invece solo nel 40,5% dei casi per coloro che hanno conseguito una votazione di "sufficiente". Sembra quindi che si verifichi una connessione tra i due eventi, là dove un successo conseguito nel primo degli esami importanti della propria storia scolastica sembra infondere quella fiducia necessaria per decidere di affrontare un percorso successivo generalmente considerato "difficile".

Proseguendo nell'osservazione dei nostri dati ci troviamo ad analizzare la tabella relativa al voto di maturità, il quale costituisce un indicatore importante fruibile su piani diversi. Se infatti esso può dirci molto circa la carriera scolastica di un ragazzo, vista anche la modalità con cui da qualche anno esso viene assegnato, tenendo cioè conto dell'andamento complessivo dei cinque anni, nello stesso tempo esso ci permette di scavare un po' più in profondità nella vita anche extra-scolastica di quegli stessi ragazzi. Sappiamo infatti come da sempre esso costituisca un importante "rito di passaggio" nella vita di un adolescente, dal momento che segna la fine di un percorso lungo come quello

Tab 4. Giudizio di terza media

	Frequenze	Percentuali
Sufficiente	37.	19.0
Buono	75.	38.5
Distinto	57.	29.2
Ottimo	26.	13.3
Totale	195	100

Tab 5. Voto di Maturità

	Frequenze	Percentuali
Da 60 a 69	45.	23.1
Da 70 a 79	51.	26.2
Da 80 a 89	37.	19.0
Da 90 a 100	36.	18.5
Da 36 a 39 (vecchia votazione)	6.	3.1
Da 40 a 49	13.	6.7
Da 50 a 60	7.	3.6
Totale	195	100

della scolarizzazione di tipo “tradizionale”, in cui cioè gli apprendimenti e le esperienze formative sono guidate da figure di riferimento quali gli insegnanti e vissute nel clima spesso amico e protettivo del gruppo classe, per introdurre il ragazzo in un periodo nuovo della sua vita che, segnato dal proseguimento degli studi nel canale universitario o dall’ingresso nel mondo del lavoro, sarà comunque caratterizzato d’ora in poi da un maggior grado di autonomia e da una più significativa assunzione di responsabilità personale. In questo senso il significato assunto dal risultato conseguito in questo esame travalica i confini dell’andamento scolastico per assumere un valore significativo anche rispetto al grado di soddisfazione personale dei nostri ragazzi.

Ancora una volta i dati risultano equamente distribuiti, senza che vi siano sbilanciamenti significativi. Non sembra quindi possibile neanche in questo caso rilevare un nesso causale tra l’andamento scolastico e la scelta del Corso di Laurea in Educatore Professionale, così come del resto ancora una volta non emergono risultati significativi incrociando questo dato con quello relativo al titolo di studio dei genitori. Sembra quindi possibile estendere anche a questi risultati le conclusioni tratte a proposito del giudizio delle Medie.

LA SODDISFAZIONE SCOLASTICA E QUELLA PERSONALE

Quanto affermato a proposito dell’impossibilità di attribuire etichette che in qualche modo definiscano i giovani in maniera univoca sembra quindi trovare conferma anche nei nostri dati, che non riescono a delineare un profilo netto e distinto di una tipologia di ragazzi che sceglie il Corso di Laurea in Educatore Professionale. Essi provengono infatti da famiglie di livello socio culturale molto diverso, e hanno conosciuto percorsi scolastici dall’esito molto

diversificato, lasciando pensare che la scelta relativa al canale universitario da seguire sia una scelta trasversale e dettata più da variabili di tipo personale che da variabili di tipo sociale o scolastico.

Esplicativa in questo senso risulta la tabella 6, relativa appunto alle motivazioni che i ragazzi dichiarano averli spinti a scegliere questo corso di laurea. In assonanza con quanto affermato all'inizio del capitolo è proprio la volontà di autorealizzazione ad essere citata come motivazione prevalente. Il 77,5% di coloro che hanno risposto alla domanda ritiene infatti che il Corso di Laurea in Educatore Professionale riesca molto efficacemente nello scopo di promuovere e favorire la realizzazione personale. Quello della gratificazione personale sembra quindi ormai essere considerato dai ragazzi un "valore" da perseguire e tutelare, forse proprio in conseguenza di quella precarizzazione del mercato del lavoro che ha definitivamente segnato la decadenza di tradizionali "miti" quali quelli dell'impiego sicuro e dello stipendio fisso. Requisito fondamentale e prevalente di un percorso formativo di successo sembra quindi essere diventato la sua capacità di favorire la realizzazione personale, mentre sembra ormai finito in secondo piano l'elemento relativo agli sbocchi professionali futuri che esso può garantire

Interessante diventa a questo punto valutare un altro elemento che riesce bene a intrecciare gli aspetti relativi al successo scolastico con quelli relativi alla realizzazione personale. Tradizionalmente considerato il fattore determinante relativamente alla riuscita scolastica, anche il tempo dedicato allo studio non sembra più essere considerato una variabile così decisiva. Ben il 66,7% dei ragazzi ammette infatti di non aver mai dedicato allo studio più di tre ore consecutive giornaliere quando frequentava la scuola secondaria, mentre solo il 13,4% risponde con "molto" alla domanda "Quanto ti piace studiare", e questi dati risultano coerenti con quelli illustrati dalla tabella 9.

Solo il 4,7% dei ragazzi che hanno risposto alla domanda ritiene infatti che studiare molto sia il fattore decisivo per riuscire all'Università, mentre un buon 11,0% fa cadere la sua preferenza su una regolare frequenza delle lezioni. La

Tab 6. Per quale motivo hai scelto questo Corso di Laurea

	Frequenze	Percentuali
È coerente con i miei studi secondari	24.	14.2
Favorisce la mia realizzazione personale	131.	77.5
Consente più sbocchi professionali	12.	7.1
Altro	2.	1.2
Totale	169	100

Tab 7. Quanto tempo studiavi alla scuola secondaria?

	Frequenze	Percentuali
Fino a 30 minuti	6.	3.1
Da 30 a 60	18.	9.2
Da 1 ora a 2 ore	43.	22.1
Da 2 a 3 ore	65.	33.3
Da 3 a 4 ore	35.	17.9
Da 4 a 5 ore	23.	11.8
Oltre 5 ore	5.	2.6
Totale	195	100

Tab 8. Ti piace studiare?

	Frequenze	Percentuali
Molto	26.	13.4
Abbastanza	146.	75.3
Poco	21.	10.8
Per niente	1.	0.5
Totale	194	100

Tab 9. Cosa è necessario per riuscire all'Università

	Frequenze	Percentuali
Farsi notare dai docenti	0	0.0
Frequentare le lezioni	19.	11.0
Studiare molto	8.	4.7
Un buon metodo di studio	145.	84.3
Avere fortuna	0	0.0
Totale	172	100

maggioranza dichiara però di ritenere che sia il possesso di un buon metodo di studio a promuovere il successo relativamente agli studi universitari, dal momento che esso consente una buona ottimizzazione di quel tempo di vita che per molti dei nostri ragazzi si divide tra la frequenza delle lezioni, lo studio in vista della preparazione degli esami, e spesso un lavoro part time. Trascorrere molte ore della propria giornata a studiare sembra quindi in contrasto con la necessità di seguire strade che consentano la realizzazione di sé, mentre il

possemo di un buon metodo di studio, consentendo proprio di non disperdere tempo, sembra il lasciapassare necessario per armonizzare il tempo di studio con il tempo di vita.

Sembra quindi di poter concludere che il successo scolastico, diversamente da come accadeva fino a non molti anni fa, non sia più un dato caratterizzato solo da elementi di tipo oggettivo, quali per esempio i voti conseguiti o le eventuali bocciature, ma sia anche il frutto della percezione che i ragazzi stessi hanno delle ricadute personali delle loro scelte formative. Non basta più ottenere buoni voti o seguire un percorso lineare, è necessario anche che a questi elementi pure importanti si associ un buon grado di fiducia nelle proprie capacità e nei propri metodi, oltre ad una consapevolezza circa i progetti di vita e gli obiettivi a cui tendere proprio attraverso la scelta di un determinato percorso formativo piuttosto che di un altro. Da una parte si collocano quindi tutte quelle variabili oggettive in grado di configurare un percorso formativo di successo, mentre dall'altro trovano posto tutti quegli elementi strettamente personali e soggettivi che delineano un profilo di ragazzo sicuro delle proprie scelte e consapevole dei propri progetti. I nostri dati sembrano quindi confermare quanto sia l'armonizzazione di questi due raggruppamenti di variabili a determinare il grado di successo di un percorso formativo, che non può dirsi tale se non è in grado di accrescere l'autostima e il generale livello di qualità della vita dei soggetti in esso coinvolti.

Proprio a questo proposito mi sembra interessante prendere in esame altri due gruppi di dati illustrati con l'ausilio delle tabelle 10 e 11. Nella prima si prende in considerazione il grado di fiducia che le nostre matricole dichiarano di avere nelle proprie capacità scolastiche. L'80,3% dei nostri ragazzi ammette di averne molta o abbastanza, indipendentemente dai risultati ottenuti nel corso della loro carriera. Incrociando infatti questo dato con quelli relativi ai voti di maturità e ad eventuali bocciature non emergono legami significativi, a dimostrazione di quanto dicevamo prima a proposito del fatto che non basta un buon voto ottenuto in un esame a configurare un percorso formativo di successo. Interessante a questo proposito è anche la tabella 11 in cui vengono analizzate le risposte alla domanda "in che misura sei soddisfatto della vita che stai facendo ora?". La maggior parte dei nostri ragazzi si colloca su livelli medio alti, e se anche questo dato non ha alcun legame con i risultati scolastici precedenti, esso risulta invece collegato in maniera significativa con il grado di fiducia nelle proprie capacità. Più si ha fiducia nelle proprie capacità scolastiche e maggiore è il livello di soddisfazione personale, indipendentemente dai voti o dai risultati generali fino ad ora ricevuti e indipendentemente anche dalla provenienza sociale o dal titolo di studio dei genitori.

Tab 10. Grado di fiducia nelle tue capacità scolastiche

	Frequenze	Percentuali
Molto	30.	15.5
Abbastanza	125.	64.8
Poco	35.	18.1
Per niente	3.	1.6
Totale	193	100

Tab 11. In che misura sei soddisfatto della vita che stai facendo ora?

	Frequenze	Percentuali
Completamente insoddisfatto 1	1.	0.5
2	2.	1.0
3	5.	2.6
4	1.	0.5
5	14.	7.1
6	27.	13.8
7	59.	30.1
8	55.	28.1
9	20.	10.2
Pienamente soddisfatto 10	12.	6.1
Totale	196	100

Concludendo credo quindi di poter affermare che il successo scolastico, così come emerge dalla lettura dei nostri dati, non possa essere considerato un dato asettico, determinato da variabili di tipo oggettivo. Non sembra infatti possibile delineare un profilo “tipo” del ragazzo “bravo a scuola”, figlio magari di genitori laureati e sicuro delle proprie capacità. Sembra piuttosto emergere un profilo più variegato e composito che deve spingerci probabilmente a ripensare il concetto stesso di successo scolastico, che io definirei piuttosto come successo del percorso formativo, inteso come la fusione di elementi di natura diversa ed essenzialmente caratterizzato da un buon livello di autostima e da un alto grado di fiducia nella possibilità di realizzazione personale proprio attraverso il buon esito di quel percorso.

Se così inteso, credo di poter affermare che i ragazzi iscritti al Corso di Laurea in Educatore Professionale abbiano dimostrato attraverso le loro risposte di possedere un buon grado di fiducia e di autostima rispetto alla loro scelta, elementi questi indispensabili per configurare un percorso universitario definibile senza ombra di dubbio come percorso “di successo”.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Merico M. (2004), *Giovani e società*, Carocci, Roma.
- Cartosio B. (1992), *Anni inquieti*, Editori Riuniti, Roma.
- Catarsi E. (a cura di) (2002), *La scuola accogliente, Accoglienza e comunicazione nella scuola dell'autonomia*, Del Cerro, Pisa.
- Cavalli A., Galland O. (1993), *Senza fretta di crescere. L'ingresso difficile nella vita adulta*, Liguori, Napoli.
- Cristofori C. (1997), *Come nasce un paradigma*, Angeli, Milano.
- Galland O. (1993), *Che cos'è la gioventù*, in Cavalli A., Galland O. (1993), *Senza fretta di crescere. L'ingresso difficile nella vita adulta*, Liguori, Napoli.
- Maiolo G. (2002), *Adolescenze spinose. Come comunicare senza fare (e farsi) del male*, Erickson, Trento.
- Merico M. (2004), *Giovani e società*, Carocci, Roma.
- Saraceno C. (1998), *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Il Mulino, Bologna.

IL RAPPORTO ALUNNI-INSEGNANTI NELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE E L'IMMAGINE DELLA SCUOLA

Enrica Freschi

1. DIMENSIONE COGNITIVA E DIMENSIONE EMOTIVA NEL SISTEMA SCOLASTICO

L'adolescenza è la fase del ciclo della vita in cui si formano le basi della futura identità dell'individuo e durante la quale si vivono cambiamenti connessi allo sviluppo fisico e sessuale e alla modifica dei rapporti interpersonali e delle aspettative sociali (De Leo, 1997). Grazie al confronto con gli adulti e con il gruppo dei pari è in questa fase che i ragazzi riescono ad acquisire basi importanti su cui costruire il proprio sé. Per questo motivo è prioritario offrire loro la possibilità di vivere in un contesto (familiare e scolastico) in cui siano veri protagonisti attivi e possano acquisire nuove abilità sociali e comunicative per costruire la propria personalità adulta. L'adolescenza è un periodo difficile non solo per i ragazzi, ma anche per i genitori e gli insegnanti, che vivono quotidianamente a contatto con loro.

Il giovane vede il proprio corpo cambiare, in breve tempo subisce modificazioni ben visibili nell'altezza, nel peso e nelle proporzioni tra le sue parti: egli concentra la sua attenzione su questo corpo in veloce trasformazione, si confronta con gli altri, a volte non si piace e ne soffre. Inoltre si avvia verso la maturazione puberale e la pulsione sessuale fa aumentare il suo interesse verso i coetanei del sesso opposto, provocando le prime "cotte" che lo rendono felice ma allo stesso tempo totalmente disorientato (Petter, 1992). Anche il rapporto con i genitori diventa più difficile e conflittuale. Il ragazzo è spinto ad allontanarsi dalla propria famiglia e a cercare persone esterne con cui potersi relazionare e confrontare, sente il bisogno di evadere e di vivere esperienze diverse, ma spesso ciò non è accettato dai genitori. Un'analoga situazione si verifica nel rapporto con gli insegnanti. Se non riescono a dare loro giusto spazio, autonomia e libertà di scelta, la reazione è un netto rifiuto verso tutto ciò che viene loro proposto e in generale verso la scuola. Inoltre, visto che l'adolescente è com-

pletamente investito da tutti questi nuovi problemi personali, capita spesso che si ritrovi seduto in classe a pensare al suo disagio e che questo comportamento venga semplicemente ritenuto disinteressato o assente.

Alla luce di queste considerazioni è possibile affermare che gli adolescenti, per crescere e diventare grandi, hanno bisogno di confrontarsi con adulti disponibili, consapevoli delle problematiche che li riguardano e quindi capaci di evitare tutti quei comportamenti in grado solo di peggiorare più che mai la situazione. Sempre più spesso però gli adulti sono impreparati e genitori ed insegnanti lasciano i ragazzi "in un mare senza bussola" (Conserva, 1997).

Sul versante familiare stanno crescendo anche in Italia le attività di Educazione Familiare e negli ultimi anni si sono attivati servizi di sostegno alla genitorialità: si tratta di un'educazione promozionale e non riparativa, finalizzata a prevenire eventuali disagi all'interno del nucleo familiare e a favorire un maggior dialogo tra genitori e figli (Catarsi, 2003).

Sul versante scolastico i progetti mirati al recupero della dispersione scolastica, l'attenzione rivolta all'accoglienza, l'istituzione dei centri di informazione e consulenza testimoniano la nuova funzione sociale di luogo di prevenzione che si cerca di attribuire alla scuola (Orlandini et al., 1997). La strada da percorrere per affermare una cultura pedagogica che punta alla soggettività e all'importanza dell'esperienza relazionale è però ancora molto lunga.

Negli ultimi cinquanta anni la scuola secondaria superiore italiana ha subito una profonda trasformazione. L'allungamento della durata dell'obbligo scolastico e la possibilità di scelta fra diversi indirizzi di studio le hanno attribuito una funzione importante per un numero sempre più elevato di giovani. D'altra parte, però, la scuola secondaria superiore, a differenza di quella dell'obbligo, non ha conosciuto grandi riforme e il suo assetto organizzativo risulta ancora fortemente collegato a quello gentiliano. Per questo motivo da diversi anni molti studiosi, soprattutto pedagogisti e psicologi, stanno ponendo dei dubbi sull'efficacia dell'azione didattica e sull'uso delle risorse ad essa destinate e sta nascendo il bisogno di tenere sotto controllo i processi formativi, la qualità dell'istruzione e il tipo di metodo applicato.

La scuola, insieme alla famiglia, svolge un compito essenziale nel processo di costruzione identitaria dell'adolescente, perché non è solo luogo di acquisizione di conoscenze, ma anche di socializzazione e di apprendimento di nuove strategie relazionali e il ragazzo deve trovare al suo interno sostegno e stimolo per adempiere nel miglior modo possibile ai compiti evolutivi dell'adolescenza. Dal momento che gli alunni costruiscono la loro futura identità adulta sulla base dell'esperienza che vivono insieme agli insegnanti, è significativo osservare il tipo di relazione che questi ultimi riescono e si impegnano ad instaurare con

loro. Le voci degli studenti devono essere attentamente valutate e considerate campanelli di allarme per la ricerca di soluzioni educative che li riconoscano come persone con un'identità propria e non fatta a immagine e somiglianza dell'adulto. In una parola occorre innalzare la cura come categoria propria dell'atto educativo ed evidenziare il contributo che questa categoria può dare al soggetto nella costruzione di una propria autonomia.

La scuola non solo deve impartire istruzione, ma anche fornire regole e norme sociali aggiuntive e/o complementari a quelle fornite dal contesto familiare. Spesso, però, al suo interno la dimensione cognitiva tende ad essere completamente separata da quella emotiva.

La storia del nostro sapere psicologico e pedagogico manifesta chiusure e svalutazioni nei confronti della dimensione affettiva, cui è contrapposta una valorizzazione della razionalità. L'implicita gerarchia fra conoscere e sentire si è da tempo attestata nella nostra cultura e gli stessi insegnanti tendono ad assecondarla (Contini, 1994): questi ultimi attribuiscono poca importanza alla loro relazione con gli alunni, assegnano invece un ruolo fondamentale al *sapere* (trasmettere le conoscenze) e al *saper fare* (insegnare le competenze), mentre perdono di vista la persona nel suo insieme, cioè il *saper essere* (Gatti, Vicini, 1999b).

L'intervento didattico non può e soprattutto non deve limitarsi ad essere una trasmissione di contenuti, ma deve prevedere e promuovere un'interazione efficace tra insegnante ed alunno e permettere al ragazzo di entrare gradualmente e in modo autonomo nel mondo della cultura e del sapere. In questo contesto pesa molto la formazione iniziale dei docenti, che deve arricchirsi di una nuova attenzione sulle relazioni, oltre che sul sapere disciplinare. Senza dubbio la professionalità dei docenti risente ancora dell'influenza negativa della formazione di stampo gentiliano, pertanto non è corretto attribuire loro responsabilità soggettive. D'altra parte, però, occorre individuare strumenti validi per il superamento di queste lacune, sia in vista di una migliore professionalità, sia perché il successo degli alunni nelle attività scolastiche è strettamente collegato al comportamento dei loro insegnanti (Catarsi, Mariani, 2003). L'insegnamento ha delle caratteristiche individuali uniche che si ricollegano alla personalità di chi li impartisce: Dussault (1976), ad esempio, ha giustamente sottolineato che ciò che è l'insegnante non può mancare di influenzare ciò che fa l'allievo e Trevarthen (1990) sottolinea che i ragazzi sono guidati nel comportamento dalle emozioni con cui i loro maestri "colorano" le proprie azioni e i propri messaggi. Il sistema cognitivo, il sistema relazionale e il sistema affettivo sono dunque strettamente connessi e operano sinergicamente, ma all'interno della scuola italiana superiore non riescono a trovare una giusta ed equilibrata sinto-

nia di attuazione: nasce da qui il bisogno di un'istituzione scolastica più umana e aperta, capace di utilizzare e sfruttare al meglio le risorse di tutti.

I ragazzi denunciano sempre più una scuola che richiede dovere, impegno e soprattutto tanta fatica; sono contenti che i professori insegnino, ma li desidererebbero più disponibili, più simpatici e soprattutto più aperti al dialogo. In particolare vorrebbero non essere considerati come una *tabula rasa* su cui incidere il sapere, ma come persone nella loro completezza; vorrebbero leggere, scrivere e far di conto, ma allo stesso tempo poter considerare gli insegnanti una base sicura e stabile su cui sperimentare il loro processo di crescita individuale. Non a caso i dati emersi dal questionario somministrato agli iscritti al primo anno del Corso di Laurea in Educatore Professionale presso l'Università di Firenze, alla domanda "La finalità della scuola è quella di", evidenziano appunto tale volontà: è stato attribuito un massimo punteggio alla trasmissione di conoscenze culturali (43,4%) e di competenze professionali (31,2%), ma anche di valori (20,6%) e della capacità di stare insieme agli altri (36,5%) ed è pertanto evidente che la maggior parte di loro attribuisce alla scuola altre funzioni oltre a quelle fondamentalmente riconosciute dall'istruzione. La scuola italiana invece sembra procedere per associazioni e dimostrazioni teoriche, manca per tradizione di empirismo e usa metodi ormai superati basati sulla lezione frontale: il tempo scolastico è ben scandito e strutturato, al suo interno si insegna e si verifica quanto si è studiato e memorizzato successivamente a casa.

L'apprendimento scolastico è un processo dinamico e relazionale di costruzione di significati attraverso esperienze e conoscenze ed è finalizzato a processi di crescita globale. Nel contesto scolastico i soggetti sono diversi per genere, età, ritmi, modalità di sviluppo, classi sociali, religioni, culture, paesi d'origine, esperienze di vita e socializzazione. Tutto ciò deve essere riconosciuto e rispettato e diventare una risorsa per la crescita dell'intera comunità educativa. Compito della scuola, e di riflesso degli insegnanti, deve dunque diventare quello di predisporre situazioni di apprendimento in grado di stimolare l'interesse e la partecipazione degli allievi e, affinché ciò avvenga, è opportuno che gli insegnanti ridefiniscano prontamente le proprie competenze professionali, riqualifichino il proprio ruolo e si pongano come strumenti attivi in continuo confronto con la classe.

2. LA RELAZIONE A SCUOLA: NON SI PUÒ NON COMUNICARE

La quotidianità scolastica impone il relazionarsi con gli altri. La scuola è un "pianeta" abitato dai ragazzi, che ne sono gli utenti, e da adulti, insegnanti

e vari operatori, che lavorano con loro e per loro. La qualità delle relazioni interpersonali è il principale fattore dello star bene nella vita di una persona, pertanto deve diventare la direttiva portante del cambiamento che da anni si vuole operare nella scuola. Il ragazzo non deve essere visto solo attraverso le proprie competenze, diverse e lontane dalle conoscenze del docente ma, al contrario, essere considerato nella sua globalità e il suo vissuto personale assumere un'importanza prioritaria nelle relazioni.

La maggior parte degli insegnanti è consapevole che l'insegnamento non può essere riduttivamente concepito come atto di mera trasmissione di conoscenze e abilità. È opportuno riflettere criticamente sui caratteri fondanti della professionalità docente e sulle abilità che la caratterizzano. Essa si articola in un triplice livello di competenze: culturali e psico-pedagogiche, metodologiche e didattiche, relazionali e riflessive. Le prime forniscono la conoscenza dei saperi interdisciplinari, le seconde si riferiscono nello specifico agli aspetti più prettamente pratici della professione (programmazione, osservazione, verifica e valutazione), le terze costituiscono la base per un corretto rapporto tra insegnanti, alunni e famiglie: le relazioni insieme ai saperi e ai valori costituiscono una triade essenziale nell'esperienza scolastica (Frabboni, 1999). La competenza relazionale deve fondarsi su una personale sensibilità educativa, che non è innata, ma è frutto della storia personale dell'individuo e della sua formazione professionale: è opportuno fornire una preparazione che offra tutti quegli strumenti educativi in grado di individuare strategie operative che rimandino ad un diverso modo di fare scuola e di vivere la scuola.

I ragazzi intraprendono il percorso scolastico con stati d'animo diversi ed estremamente soggettivi: ci sono coloro che gli attribuiscono un ruolo fondamentale, in vista della loro formazione e crescita futura, e ve ne sono altri che lo ritengono un intralcio verso altri interessi che in quel momento stimolano maggiormente il loro pensiero (Bloom, 1979). La visione della scuola da parte del ragazzo è condizionata anche dall'ambiente culturale e socio-economico in cui egli vive quotidianamente. Pertanto l'insegnante deve cercare di conoscere i propri allievi, far tesoro di tutte le informazioni che gli provengono dalla famiglia e soprattutto coinvolgere e motivare coloro che vivono la scuola in modo negativo: in una parola deve sviluppare la propria competenza riflessiva, osservare direttamente gli alunni e ri-pensarli successivamente nel corso delle riunioni di confronto con i colleghi.

Dall'indagine che abbiamo condotto risulta che i ragazzi iscritti al Corso di Laurea in Educatore Professionale avvertono la mancanza di un rapporto reale con i docenti e un'attenzione esclusiva, da parte loro verso contenuti cognitivi, dai giovani considerati, invece, inadeguati ai propri interessi e/o lontani dai

propri vissuti esperenziali e/o dai loro problemi esistenziali. I ragazzi manifestano il bisogno di vivere le emozioni, ma ormai da tempo sia i genitori che gli insegnanti hanno trasmesso loro che «le grandi emozioni sono pericolose, sabbie mobili dove è rischioso avventurarsi» (Crepet, 2001, 82). In generale gli adulti ritengono che l'atto di educare sia disgiunto da quello dell'emozionare e che i legami affettivi siano molto controproducenti per l'apprendimento. Diversamente la pensano i ragazzi oggetto della ricerca, i quali denunciano il bisogno di un rapporto con i propri insegnanti. La tabella 1 mostra che, se è vero che il 50% degli studenti, in riferimento alla domanda "Gli insegnanti che hai avuto nella scuola secondaria quanto hanno saputo intrattenere buone relazioni con i loro allievi?", ritiene che i propri insegnanti abbiano saputo instaurarle in maniera soddisfacente, esiste tuttavia un numero significativo, pari al 32,4%, che attribuisce loro una scarsa capacità di interessare relazioni e addirittura circa dieci alunni preferiscono non rispondere. È ipotizzabile che questi ultimi siano proprio tra coloro che non hanno instaurato delle buone relazioni con i propri insegnanti. Tuttavia il fatto che questi ultimi non siano stati del tutto condannati fa ben sperare per il futuro sulla possibilità concreta di un rapporto più solido fra docenti e alunni.

Come afferma Watzlawick (1980) la comunicazione è la "*conditio sine qua non*" dell'esistenza umana: non è possibile non comunicare. La comunicazione è l'elemento fondante della trama dei rapporti tra le persone, è al centro della quotidianità in ogni ambito della vita (Zani et al., 1994) e ricopre un ruolo di primaria importanza nella costruzione identitaria dell'adolescente (Gatti, Vicini, 1999a).

La comunicazione all'interno della classe rappresenta un forte momento di scambio e confronto. Il ragazzo, parlando con l'insegnante e confrontandosi con i compagni, opera un cambiamento nel proprio modo di pensare e integra le proprie conoscenze con le nuove informazioni che acquisisce nel contesto scolastico. L'insegnante ha il compito di aiutarlo in questo percorso e di faci-

Tab 1. Gli insegnanti che hai avuto nella scuola secondaria quanto hanno saputo intrattenere buone relazioni con i loro allievi?

	Frequenze	Percentuali
Molto	29.	15.4
Abbastanza	94.	50.0
Poco	61.	32.4
Per niente	4.	2.1
Totale	188	100

litarlo nello sviluppo di nuove idee: tale dialogicità assume i caratteri fondanti non solo dei processi di apprendimento, ma anche e soprattutto di quelli dell'individuazione e autonomizzazione (Gatti, Vicini, 1999b).

Una componente preziosa della comunicazione è l'ascolto: non c'è comunicazione senza ascolto. Spesso l'individuo si concentra su se stesso e sui propri bisogni dimenticandosi dell'importanza del silenzio, di dare cioè la parola all'altro: si può stare in silenzio non solo per riflettere, ma anche per ascoltare. L'educazione all'ascolto si basa sul convincimento che ad ascoltarsi e ad ascoltare si impari e che se si ascolta l'altro si aumenta la sua crescita psicologica, si contribuisce ad un innalzamento della sua autostima e allo stesso tempo si ricevono informazioni utili: si tratta di uno scambio reciproco, un dare e un avere positivo per entrambi gli interlocutori (Rossi, 2004).

La capacità di ascolto costituisce le fondamenta del rapporto educativo democratico e di una professionalità docente matura. A tal proposito scrive giustamente Petter (1992, 207) «l'atteggiamento di ascolto consiste nell'atteggiamento di un insegnante che cerca di decentrarsi negli allievi, di cogliere attraverso molti possibili indici, di tipo comportamentale o verbale, i loro bisogni di crescita, così come i loro stati d'animo del momento, i loro interessi, la loro disponibilità ad accogliere con favore certe sue proposte, a svolgere con impegno certe attività. È l'atteggiamento di chi pensa che gli allievi possano sempre dirgli qualcosa che ancora non sapeva, rivelargli aspetti della loro persona o della loro vita che ancora non conosceva; di chi non è incrollabilmente sicuro delle proprie opinioni, inaccessibile alle argomentazioni, ai tentativi che gli allievi compiono di fargli prendere in considerazione certi dati e di presentargli punti di vista diversi dal suo». L'insegnante, dunque, deve attribuire il giusto peso non solo agli aspetti didattici ma anche alle relazioni, «deve mostrarsi autorevole e competente nei "propri" saperi disciplinari e didattici, assumendo sempre e comunque un atteggiamento empatico e di comunicare con gli altri, allievi in primo luogo» (Catarsi, Mariani, 2003, 70). Nella definizione dei caratteri di una nuova e rinnovata professionalità docente è essenziale la capacità di attivare relazioni gratificanti ed incoraggianti con gli allievi, dove per incoraggiamento si intende «un processo di cooperazione tra insegnanti e allievi che mira a generare in questi ultimi uno stato d'animo positivo, di coraggio, rispetto alla possibilità di superare le diverse situazioni e raggiungere gli obiettivi. [...] Il veder corrisposti i propri bisogni psico-sociali di accettazione, stima e considerazione motiva gli allievi stessi non solo a una maggior disponibilità verso l'insegnante e i compagni, ma anche ad un confronto aperto e rispettoso sui contenuti (idee, valori, norme, ecc.)» (Franta, Colasanti, 1991, 25, 95).

L'insegnante dovrebbe conoscere le tecniche rogersiane della comunicazione, utilizzabili nel contesto scolastico; dovrebbe saperle gestire e prevedere un'attenzione continua verso il discorso dell'interlocutore, senza utilizzare nessuna forma di giudizio o di valutazione (Lumbelli, 1981). La comunicazione verbale si basa su:

- rispecchiamento verbale: verbalizza i comportamenti del soggetto e riassume quanto ha detto, dimostrandogli attenzione e ridandogli continuamente la parola;
- estensione: mira ad acquisire altre informazioni dal soggetto a proposito di argomenti già affrontati ma poi abbandonati;
- riepilogo: prevede il riassunto delle verbalizzazioni dell'interlocutore attraverso il consolidamento e la sintesi di varie informazioni;
- riflesso del sentimento: mira a mettere in luce l'intenzione o il sentimento che anima il ragazzo nel corso del colloquio.

Per la comunicazione non verbale sono invece significativi i gesti, gli sguardi, la postura del corpo e il tono della voce che l'insegnante decide di assumere.

I giovani sono consapevoli che il contesto scolastico è significativo per la propria vita, tuttavia le loro aspettative iniziali non coincidono del tutto con la visione che ne hanno dopo averne oggettivamente fatto esperienza. In riferimento alla domanda "Cosa avresti desiderato di più dai professori della scuola secondaria?", essi hanno risposto che avrebbero voluto insegnanti, oltre che più competenti nella loro disciplina (12,5%), anche maggiormente aperti al dialogo (10,7%), più disponibili a discutere i problemi attuali (12,5%) e più aperti ad affrontare insieme alla teoria anche problemi pratici (10,1%). Traspare l'esigenza di una maggiore attenzione ai propri problemi ed il desiderio di discuterne più liberamente: oltre ai contenuti cognitivi viene richiesta appunto una migliore comunicazione e un confronto costruttivo (tabella 2).

Se osserviamo più da vicino questi dati e li incrociamo con la variabile relativa al voto dei ragazzi ottenuto alla fine della scuola secondaria, emerge che coloro che hanno ottenuto un voto basso hanno indicato in maniera rilevante l'esigenza di un insegnante più competente, in grado di insegnare e guidare i propri alunni. Infatti il 13,5% ha risposto che avrebbe desiderato un maggior dialogo, il 10,8% che insieme alla teoria avrebbe voluto affrontare anche problemi pratici, il 10,8% ha evidenziato l'esigenza di migliori spiegazioni e della discussione di problemi attuali, mentre il 10,8% ha sottolineato oltre alla necessità di migliori spiegazioni la volontà di affrontare anche problemi pratici. Sicuramente questi ragazzi attribuiscono parte delle responsabilità del loro

Tab 2. Cosa avresti desiderato di più dai professori della scuola secondaria (massimo due risposte)

	Frequenze	Percentuali
Maggior comprensione	7.	4.2
Maggior dialogo	18.	10.7
Migliori spiegazioni delle materie insegnate	21.	12.5
Poter discutere problemi attuali	21.	12.5
Insieme alla teoria affrontare anche problemi pratici	17.	10.1
Altro	4.	2.4
Maggior dialogo e affrontare anche problemi pratici	6.	3.6
Poter discutere problemi attuali e affrontare anche problemi pratici	17.	10.1
Migliori spiegazioni delle materie insegnate e poter discutere problemi attuali	11.	6.5
Migliori spiegazioni delle materie insegnate e affrontare anche problemi pratici	12.	7.1
Maggior comprensione e affrontare anche problemi pratici	3.	1.8
Maggior comprensione e migliori spiegazioni delle materie insegnate	7.	4.2
Maggior comprensione e maggior dialogo	6.	3.6
Maggior dialogo e poter discutere problemi attuali	12.	7.1
Maggior comprensione e poter discutere problemi attuali	6.	3.6
Totale	168	100

rendimento scolastico ai docenti, discolpandosi in questo modo se non hanno ottenuto alti risultati finali. Tuttavia anche i dati riferiti ai ragazzi che hanno ricevuto un voto alto all'esame di maturità confermano questo quadro. Il 18,2% ha indicato di desiderare dai propri insegnanti migliori spiegazioni delle materie insegnate, il 18,2% di poter discutere di problemi attuali, il 12,1% di affrontare insieme alla teoria anche problemi pratici e il 12,1% di sentire il bisogno di un maggior dialogo e della possibilità di discutere problemi attuali. Questo risultato fa cadere l'ipotesi precedentemente fatta e dimostra che ancora una volta le risposte dei ragazzi vanno ben oltre l'aspetto formale e devono essere lette come spie problematiche rispetto al vissuto relazionale instaurato con i professori.

Nell'ambito di un'altra ricerca (cfr. Caldin, 1996) effettuata però in tutti i gradi scolastici, i risultati riflettono tale situazione. Alla domanda "Oltre alle cose che già insegnano, cosa ti piacerebbe facessero gli insegnanti?" un soggetto su quattro (25,74%), rispondendo "nient'altro" dimostra di ritenere soddisfacenti le attività proposte dagli insegnanti, tuttavia molti (22,97%) desidererebbero che gli insegnanti fossero maggiormente disponibili ad un rapporto più informale. Dai ragazzi delle medie (14,46%), specialmente dell'ultimo anno (21,61%), emerge l'esigenza di dialogo e di una maggiore attenzione ai loro

problemi e il desiderio di discuterne più liberamente. Considerato che a scuola si affrontano tematiche sempre più difficili e che necessitano di maggiori informazioni, questa necessità aumenta con il passare degli anni e i dati della ricerca fiorentina lo dimostrano a tutti gli affetti.

Diversi sono i fattori che possono entrare in gioco e fungere da intralcio alla comunicazione all'interno del sistema scolastico e possono riguardare sia i docenti, sia gli allievi che l'istituzione stessa. Le difficoltà dovute agli insegnanti possono essere legate alle loro caratteristiche professionali, ai loro tratti personali e alle loro caratteristiche emotive. D'altra parte in questo contesto pesano molto anche le caratteristiche dell'alunno, rispetto alle capacità cognitive, a quelle emotive, fino agli aspetti di personalità. La stessa organizzazione interna dell'istituzione scolastica influisce molto sul clima comunicativo e il fatto che talvolta non siano molto chiare le gerarchie, i ruoli non siano differenziati e le regole siano poco definite si ripercuote negativamente nell'interazione insegnante/alunno.

In generale il 36,7% degli studenti oggetto della ricerca ha affermato che la comunicazione con gli insegnanti è stata costruttiva, il 22,9% amichevole e il 14,9% difficile, il 13,3% essenziale e il 9,6% reciproca (tabella 3). Tenendo conto della complessità della domanda e del fraintendimento che ci può essere stato da parte dei ragazzi in riferimento ad alcuni termini usati, appare confortevole che i ragazzi abbiano attribuito una più alta percentuale ai due aggettivi positivi quali "costruttiva" ed "amichevole". Questo dato forse meriterebbe uno specifico approfondimento con interviste più mirate e dettagliate.

Riguardo questi dati è interessante anche l'incrocio con la variabile sesso, infatti, sebbene i dati relativi ai due sessi non siano confrontabili in quanto il numero totale delle femmine supera in maniera esorbitante quello dei maschi, emerge che, di quei pochi ragazzi intervistati il 18,5% ha affermato che c'è stata una comunicazione essenziale e difficile. Nessuno ha detto che sia stata reciproca, a differenza delle ragazze, secondo le quali la comunicazione con i docenti è stata per lo più costruttiva (38,3%).

Occorre individuare soluzioni formative che consentano agli insegnanti non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche e soprattutto lo sviluppo di competenze relazionali e comunicative e occorre metterli nella posizione di sentirsi loro prima di tutti ascoltati, riconosciuti e valorizzati. Ciò è possibile attraverso un percorso di formazione iniziale e una successiva pratica riflessiva che consenta la ri-lettura dei propri comportamenti attraverso la scoperta delle proprie emozioni. Si deve creare una scuola in cui il docente sia sempre più un operatore socio-culturale e sempre meno un impiegato pubblico, perché chi agisce in educazione non può essere soltanto un "esperto" (Seriacopi, 2002).

Tab 3. La comunicazione con gli insegnanti della secondaria è stata generalmente

	Frequenze	Percentuali
Essenziale	25.	13.3
Costruttiva	69.	36.7
Difficoltosa	28.	14.9
Amichevole	43.	22.9
Reciproca	18.	9.6
Altro	5.	2.7
Totale	188	100

3. L'IMMAGINE DEGLI INSEGNANTI E LA LORO INFLUENZA SUL GRUPPO-CLASSE

Il grado di fiducia da parte dei ragazzi nei confronti dell'insegnante influenza successivamente il loro grado di fiducia nelle proprie capacità scolastiche ed extra-scolastiche. È noto come coloro che hanno vissuto una situazione scolastica di disagio trasportino tale situazione anche fuori da questo contesto: «ritenersi capaci di cimentarsi con successo con lo studio, non soltanto favorisce il rendimento scolastico, ma anche un miglior rapporto con gli altri e complessivamente con se stessi» (Caprara, Scabini, 2000, 78). Per conquistare la fiducia e la stima degli allievi, l'insegnante deve però essere il primo a mettersi in gioco, a mettere a nudo la propria esperienza senza difese e bugie e ad apparire disponibile verso le comunicazioni che ogni studente manifesta.

Il 58,2% dei ragazzi intervistati ha dichiarato di avere avuto abbastanza fiducia nei confronti dei propri insegnanti, un buon 17% molta, ma il 22,2% poca e il 2,6% nessuna (tabella 4). Non bisogna inoltre dimenticare la difficoltà da parte loro di denunciare una situazione del genere e la forte delusione che ne deriva. Se incrociamo questi dati con quelli relativi al sesso, ancora una volta sono i ragazzi a reclamare una situazione meno rosea.

Tab 4. Quale è stato il grado di fiducia nei confronti dei tuoi insegnanti di scuola secondaria

	Frequenze	Percentuali
Molto	33.	17.0
Abbastanza	113.	58.2
Poco	43.	22.2
Per niente	5.	2.6
Totale	194	100

Fra i doveri dell'insegnante è preminente quello di accettare e comprendere gli allievi con i quali interagisce, perché «l'allievo che avverte di essere accettato e compreso dall'insegnante manifesterà crescente disposizione a lasciarsi coinvolgere nei processi di apprendimento e di partecipazione» (Petracchi, 1993, 226) e di conseguenza dimostrerà un grado maggiore di fiducia nei confronti dell'adulto.

Ogni individuo sente il bisogno e ha l'impulso di governare autonomamente la sua esistenza e vive con difficoltà le vicende in cui deve sottostare ai voleri altrui. L'alunno in particolare viene facilmente frustrato perché chi decide cosa fare e chi scandisce i tempi di apprendimento ed i momenti delle relazioni sociali sono i professori. Come sostiene Crepet (2001, 45-46, 116), educare all'autostima un adolescente «dovrebbe diventare un principio pedagogico strategico fin dalle scuole dell'infanzia: il nostro metodo educativo dovrebbe essere fondato sulla promozione dell'autonomia, mentre troppo spesso è imperniato sulla depersonalizzazione dell'allievo premiandone le competenze cognitive più basse. Il nostro sistema di apprendimento tende a non basarsi sul rafforzamento delle risorse individuali e perciò autonome di chi impara, ma sulla conferma delle capacità di chi insegna. [...] Se molti giovani assomigliano a cuccioli di gorilla, il problema principale non sono i cuccioli ma i gorilla che li hanno partoriti». È importante che i ragazzi vengano chiamati a partecipare sempre più attivamente alla vita scolastica e ne siano coinvolti a tutti i livelli: dalle regole di convivenza in classe, alla programmazione settimanale, dalle verifiche da fare, ai criteri di valutazione da impostare. Solo così essi si sentiranno coinvolti direttamente e inizieranno a vedere il proprio insegnante trasformarsi da semplice "maestro" trasmettitore di sapere a "persona" umana capace di infondere fiducia e comprensione. Dal canto suo l'insegnante deve essere autorevole e non autoritario, ma nemmeno permissivo: «un comportamento autoritario è di fatto perentorio, assolutezza le questioni, invia messaggi ma non attiva feedback, deprime l'istanza dialogica e, quindi, i messaggi hanno carattere performativo, organizza gerarchicamente i legami intersoggettivi. [...] Il comportamento permissivistico è disfunzionale per l'aleatorietà e frammentarietà dei messaggi (perciò, innesca dubbi, incomprensioni insicurezze negli allievi), per la riluttanza a prendere decisioni, ad assumere atteggiamenti responsabili» (Petracchi, 1993, 247).

I risultati riferiti al grado di fiducia nei confronti degli insegnanti collimano con quelli relativi alla domanda "Gli insegnanti che hai avuto nella scuola secondaria quanto hanno saputo insegnare le loro materie?". Il 67,7% degli studenti ha risposto "abbastanza", ma un significativo 22,1% ha indicato che gli insegnanti hanno saputo insegnare poco le loro materie. Per insegnare la

propria materia è indispensabile non soltanto che il docente conosca bene le cose che insegna, ma anche che con le sue spiegazioni risulti interessante e coinvolgente (Petter, 1992). Naturalmente, soprattutto nei primi anni di esperienza, egli non può conoscere tutto, e quindi ogni occasione deve diventare buona per apprendere nuove cose, magari anche insieme agli stessi allievi. A questi ultimi, infatti, capita spesso di apprezzare una materia non tanto per i suoi contenuti, ma per la capacità che l'insegnante ha di fargliela conoscere ed amare.

Sulla capacità degli insegnanti di dare un metodo di studio è generale la tendenza da parte sia dei ragazzi che delle ragazze ad essere poco soddisfatti. Il 51,5% ha affermato che gli insegnanti sono riusciti poco in questo compito e l'11,3% non si ritiene per niente soddisfatto. Solo il 6,7% del campione afferma di aver imparato un metodo di studio e un numero significativo di ragazzi, pari a 59, ha affermato di averlo appreso abbastanza, a conferma del fatto che ogni situazione è a se stante (tabella 5). Il metodo di studio non nasce spontaneamente ma è una costruzione lunga e faticosa ed è compito degli insegnanti infonderla al ragazzo.

I ragazzi a scuola hanno a che fare con i gruppi. Vi sono gruppi che si formano indipendentemente dalla volontà dei partecipanti, come per esempio il gruppo-classe, e i gruppi a formazione volontaria, che si formano sia dentro che fuori la classe: in entrambi i casi si possono incontrare persone che non si avrebbe mai avuto l'occasione di conoscere e con le quali si stabilisce un rapporto di amicizia che può durare anche oltre l'esperienza scolastica (Petter, 1992). I ragazzi si raggruppano per simpatia e interessi comuni, ma può capitare che alcuni di loro non siano accettati né dal gruppo, né dai sottogruppi. Sicuramente chi non è accettato si sente escluso e ciò può provocare una diminuzione della stima in sé e conseguenze negative sulla partecipazione alle attività scolastiche. A tale proposito diventa determinante all'interno del gruppo-classe il ruolo dell'insegnante. Come abbiamo già sottolineato le sue espressioni emo-

Tab 5. Gli insegnanti che hai avuto nella scuola secondaria quanto hanno saputo insegnarti un metodo di studio?

	Frequenze	Percentuali
Molto	13.	6.7
Abbastanza	59.	30.4
Poco	100.	51.5
Per niente	22.	11.3
Totale	194	100

tivo-affettive hanno forte risonanza sugli allievi e quindi egli deve intervenire con comportamenti ed atteggiamenti che rendano efficace e affettivamente positiva la loro interazione. Appaiono alquanto rassicuranti in questo contesto le parole di Franta, Colasanti (1991, 95), secondo i quali «quando l'insegnante interagisce con positivi comportamenti socio-affettivi e socio-operativi, funge da autentico modello di riferimento. In particolare quando egli comunica vicinanza, rispetto e cordialità o quando offre supporto e cooperazione, stimola negli allievi, per la legge degli affetti reciproci, comportamenti analoghi».

L'insegnante deve sapere come si lavora in gruppo e quali sono le dinamiche che si verificano, deve essere un facilitatore della comunicazione tra il gruppo e riuscire a creare un clima positivo all'interno della classe. Per fare ciò è necessario che assuma un atteggiamento di apertura e disponibilità al dialogo e che accolga tutti gli *input* che gli allievi gli inviano: ancora una volta risulta prioritaria la dimensione affettiva. È infine indispensabile che abbia una certa flessibilità per inserire anche là dove non aveva previsto certi argomenti o approfondimenti su tematiche emerse durante le attività scolastiche. Per questo motivo è auspicabile ricorrere ad una programmazione di tipo evolutivo, in cui siano tenuti in considerazione sia il momento propositivo proprio degli insegnanti, sia quello casuale introdotto dai ragazzi.

I ragazzi alla domanda "Cosa dovrebbe fare prevalentemente l'insegnante nella scuola secondaria?" hanno dato un massimo punteggio a tutte le finalità inserite nel questionario: insegnare le specifiche materie (61,2%), educare ai valori della convivenza democratica (64,9%), promuovere lo sviluppo degli atteggiamenti critici (60,3%), favorire l'apprendimento incoraggiando lo studente (80,2%), far capire l'utilità delle attività svolte (65,4%). Questa risposta è significativa e sottolinea ancora una volta tutte le considerazioni fatte, facendo emergere chiaramente l'esigenza di ricevere dai professori un aiuto su più piani, non solo su quello dell'apprendimento.

In generale l'insegnante deve spingere l'alunno a guardarsi dentro e aiutarlo a capire che le cose non sempre sono come si crede e che è possibile cambiare idea assumendo altre visioni. Egli può riuscire in questo intento solo mettendosi nei panni dell'allievo, ascoltandolo e non giudicandolo. L'atteggiamento giusto è quello empatico. L'empatia è la capacità di intendere l'altro al di là della comunicazione esplicita, di provare dentro di sé le sensazioni, le emozioni e le percezioni altrui, di sentire quello che l'altro sente in quel momento (Winnicott, 1983). L'empatia non va relegata esclusivamente nella sfera degli affetti ma va inserita anche nel piano della conoscenza: la disponibilità a mettersi al posto dell'altro e a considerare la realtà dal suo punto di vista comporta un coinvolgimento non solo affettivo ma anche cognitivo. Inoltre, non è una ca-

Tab 6. Nel corso della tua esperienza scolastica la relazione con i tuoi compagni di classe si è rivelata?

	Frequenze	Percentuali
Molto soddisfacente	74.	38.7
Abbastanza soddisfacente	88.	46.1
Poco soddisfacente	28.	14.7
Per niente soddisfacente	1.	0.5
Totale	191	100

ratteristica esclusiva dell'adulto, ma appartiene anche al ragazzo. Ad essa non si educa attraverso sermoni o prediche, ma offrendo uno spazio di ascolto in cui sollecitare e raccogliere sensazioni e pensieri: «possiamo essere empatici solo se qualcuno lo è stato nei nostri confronti» (Brazelton, Greenspan, 2000, 5).

In riferimento alla domanda relativa alla relazione instaurata con i compagni durante il percorso scolastico (tabella 6), il 38,7% dei ragazzi si dichiara molto soddisfatto, il 46,1% abbastanza soddisfatto e il 14,7% poco soddisfatto, senza contrapposizioni significative tra ragazzi e ragazze. È ipotizzabile che le relazioni tra i coetanei vadano ben oltre l'influenza e l'atteggiamento degli insegnanti. Sebbene la maggior parte del campione esaminato in riferimento alle domande sugli insegnanti si sia rivelato in generale abbastanza soddisfatto, esso appare molto più entusiasta in riferimento al rapporto instaurato con i coetanei.

4. CONSIDERAZIONI

Alla luce delle diverse considerazioni fatte si può concludere che a scuola il sistema cognitivo, il sistema relazionale e il sistema affettivo devono essere strettamente collegati e che è opportuno cogliere nei comportamenti degli insegnanti e in quelli degli studenti tutte e tre le funzioni (cognitiva, relazionale e affettiva).

È auspicabile che docenti e alunni interagiscano in un clima di reciproca fiducia e stima e che l'insegnante diventi non solo maestro di scuola ma anche di vita. Quest'ultimo, infatti, passando con gli allievi molto tempo, ha la possibilità di osservarli quando sono in gruppo, è legato a loro emotivamente ma allo stesso modo non è troppo coinvolto nelle loro vicende personali (come lo è ad esempio un genitore). Il lavoro di docente è molto impegnativo. L'insegnante deve possedere nozioni che vanno molto al di là del semplice insegnare. Deve essere in

grado di regolare le sue emozioni, di modularle e di essere un ottimo osservatore per creare uno spazio comunicativo con i ragazzi. Per questi ultimi un buon professore può diventare una figura da ammirare e un modello da imitare. Certamente non si possono evitare tutti i problemi, ma si può aiutare ad affrontarli nella consapevolezza che a volte non esiste una soluzione definitiva.

In generale i dati emersi dalla ricerca tendono a confermare l'esigenza da parte dei ragazzi di una scuola più aperta e umana. Affinché ciò avvenga è opportuno che gli insegnanti considerino gli studenti a partire dal loro vissuto, dai loro problemi e dalle loro difficoltà e che lavorino in direzione di un dialogo proficuo sia nei confronti loro che delle rispettive famiglie. All'interno della classe i professori dovrebbero costruire un clima solidale, cooperativo e non competitivo e stimolare gli alunni a non arrendersi di fronte agli insuccessi. Infine, dovrebbero comprendere che ogni ragazzo si aspetta riconoscimento e stima oltre al semplice insegnamento e cerca persone capaci di aiutarlo a crescere e disponibili ad ascoltare non soltanto quello che sa, ma anche quello che sente. Se gli studenti riceveranno tutto ciò, in cambio di partecipazione e interesse, sicuramente si ricorderanno in un secondo momento di quegli insegnanti che sono riusciti a dare loro gli strumenti adatti per intraprendere in maniera giusta il viaggio che li condurrà a diventare adulti: solo i legami riescono a dare un senso ad ogni cosa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bloom B.S. (1979), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma.
- Brazelton T.B., Greenspan S.I. (2000), *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Caldin R. (1996), *Famiglia e scuola: confronto e attese*, in Orlando Cian D. (a cura di), *Ragazzi, genitori, insegnanti a confronto. Dall'indagine alla proposta educativa*, Unicopli, Milano.
- Caprara G.V., Scabini E. (2000), *La costruzione dell'identità nell'adolescenza. Il ruolo delle variabili familiari e delle convinzioni di efficacia personale*, in Caprara G.V., Fonzi A., *L'età sospesa. Itinerari del viaggio adolescenziale*, Giunti, Firenze.
- Catarsi E. (a cura di) (2003), *Essere genitori oggi*, Edizioni del Cerro, Tirrenia.
- Catarsi E., Mariani C. (2003), *La dispersione scolastica nelle scuole superiori dell'Empolese Valdelsa*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.

- Conserva R. (1997), *Stare a scuola nell'adolescenza*, in "Insegnare", n. 9.
- Contini M.G. (1994), *Processi emozionale e processi cognitivi: contrapposizione o complementarità?*, in "Animazione Sociale", agosto-settembre, n. 8-9.
- Crepet P. (2001), *Non siamo capaci i ascoltarli. Riflessioni sull'infanzia e l'adolescenza*, Giulio Einaudi Editori, Torino.
- De Leo G. (1997), *La devianza minorile*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Dussault G. (1976), *L'analisi dell'insegnamento*, Armando, Roma.
- Frabboni F. (1999), *La sfida pedagogica. Ovvero quando relazione, conoscenza e valori si danno la mano*, in Tuffanelli L. (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*, Erickson, Trento.
- Franta H., Colasanti A.R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Gatti C., Vicini S. (1999a), *La valutazione affettiva di genitori e figli in diverse fasi dell'adolescenza*, in Lorigio C., Solfaroli Camillocci D.S., Micheli M. (a cura di), *Genitori, individui e relazioni intergenerazionali nella famiglia*, Angeli, Milano.
- Gatti C., Vicini S. (1999b), *Il dialogo intergenerazionale: ostacoli e risorse nella comunicazione insegnanti-alunni*, in Ardone R.G. (a cura di), *Adolescenti e generazioni adulte. Percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Lumbelli L. (1981), *Comunicazione non autoritaria. Come rinunciare al «ruolo» in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*, Angeli, Milano.
- Orlandini D., Marangella E., Cavallin V. (1997), *Accogliere gli adolescenti nella scuola*, in "Il Seme e l'albero", dicembre, n. 13.
- Petracchi G. (1993), *Affettività e scuola*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Petter G. (1992), *La preparazione psicologica degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Rossi B. (2004), *L'educazione dei sentimenti*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Seriacopi L. (2002), *L'obbligo scolastico e l'obbligo formativo come strumenti della scuola che accoglie*, in Catarsi E. (a cura di), *La scuola accogliente*, Edizioni del Cerro, Tirrenia.
- Trevarthen C. (1990), *Le emozioni intuitive: l'evoluzione del loro ruolo nella comunicazione*, in Ammaniti A., Dazzi N., *Affetti*, Laterza, Bari.
- Watzlawick P. (1980), *Il linguaggio del cambiamento*, Feltrinelli, Milano.
- Winnicott D.W. (1983), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma.
- Zani B., Selleri P., David D. (a cura di) (1994), *La comunicazione*, Carocci, Roma.

LE ASPETTATIVE DEGLI STUDENTI NEI CONFRONTI DELL'UNIVERSITÀ

Nima Sharmahd

1. CHI SONO I GIOVANI STUDENTI

Chi sono i giovani che oggi frequentano le aule della nostra Facoltà? In che modo vivono l'impatto con la realtà universitaria e cosa si aspettano da essa? Quali sono le ragioni delle loro scelte? Queste alcune delle domande a cui le seguenti pagine tenteranno di dare risposta, nell'intento di far luce sul complesso rapporto che lega gli studenti al mondo accademico, con particolare attenzione ai cambiamenti che il passaggio da scuola a Università comporta. A tale scopo i dati emersi dal questionario somministrato agli iscritti al primo anno del Corso di Laurea in Educatore Professionale di Firenze verranno confrontati con la più ampia situazione italiana, per tentare di comprendere la realtà dalla quale i nostri studenti provengono e quella in cui si aspettano di approdare, tra dubbi, speranze e domande. Domande che sempre più fanno parte di un universo giovanile costretto a vivere in una società complessa e mutevole, che richiede capacità di modificarsi per adattarsi repentinamente alle sue rapide trasformazioni. E saper modificare se stessi significa essere flessibili, aperti, in movimento, ma significa anche essere incerti, sempre più dubbiosi e privi di punti di riferimento fermi ai quali aggrapparsi. È evidente che siamo ormai lontani da quel passato in cui la struttura sociale era articolata in posizioni di lavoro stabili nel tempo e gerarchizzate. Ecco perché diventa necessario che, nella società del cambiamento e dell'incertezza, anche la scuola e le istituzioni educative mutino volto e si facciano portavoci della trasformazione, per fornire ai ragazzi i mezzi necessari per affrontarla e viverla. In altri termini la scuola di oggi non può più limitarsi a insegnare particolari conoscenze e *skills* da utilizzare in un unico lavoro stabile, né può pensare di restare ancorata a una logica dell'insegnamento puramente idealistica e gentiliana; essa deve invece riuscire a mettere in atto un apprendimento che consenta al giovane di navigare in un contesto mobile e incerto, al fine non tanto di *orientare*, quanto di rendere il ragazzo in grado di *orientarsi* tramite l'acquisizione di determinate competenze, quali conoscenza, autogoverno,

autovalutazione delle proprie abilità e debolezze, capacità relazionali e decisionali (Grimaldi, Porcelli, 2003, 10).

La condizione del giovane rivela quindi oggi tutta la sua complessità, in quanto realtà in divenire, policroma e bisognosa di sostegno nel doversi adeguare a un mondo plurale e mutevole, un mondo che pone di fronte a richieste divergenti provenienti dai diversi ambiti di vita a cui il ragazzo stesso appartiene, quali la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari, in ciascuno dei quali egli gode di differenti gradi di inclusione e di autonomia, senza peraltro raggiungere in nessuno di essi un livello adulto di responsabilità. Tale condizione caratterizzante il mondo giovanile, e in particolare quello adolescenziale, ha portato alcuni studiosi a parlare di “inconsistenza di status” in riferimento a questa età della vita così caotica e priva di stabilità (Cavalli, Facchini, 2001). Questa sorta di “marginalizzazione” dell’adolescente è probabilmente anche l’esito di un processo di de-normativizzazione che ha interessato sia la famiglia che la società, comportando un indebolimento dell’autorità genitoriale e un venir meno di chiari modelli sociali e temporali di riferimento. Diretta conseguenza di tutto questo è il cosiddetto fenomeno del “giovane-adulto” e il consistente aumento delle “famiglie multigenerazionali”, all’interno delle quali i figli convivono fino a età avanzata con i genitori, che continuano quindi a giocare un ruolo di rilievo nel condizionare la loro vita e le loro scelte. Ecco che allora il passaggio avvenuto negli ultimi decenni da famiglia basata sul “modello dell’autorità” a famiglia basata sul “modello del dialogo”, mostra le sue luci e le sue ombre: se infatti da un lato la disposizione al dialogo comporta apertura, incontro e condivisione, dall’altro la maggiore libertà a volte determina nel giovane una minore motivazione a cercare autonomamente contesti di realizzazione personale (Caprara, Scabini, 2000).

In un universo di relazioni così complesso, se da una parte la famiglia svolge un importante ruolo di supporto nell’indirizzare i figli verso le proprie scelte, dall’altra però il più delle volte essa non dispone delle competenze necessarie per far fronte a tale compito orientativo, dal momento che raramente i genitori possiedono gli strumenti per valutare le reali predisposizioni dei figli e per comprendere le dinamiche del mondo del lavoro.

Incertezza, complessità, mobilità. Questi dunque gli elementi che caratterizzano la realtà giovanile attuale, una realtà che alcuni studiosi hanno cercato di categorizzare, sebbene si tratti di un universo difficilmente schematizzabile perché estremamente vario, plurale e soggetto a cambiamenti. Una ricerca svolta dall’ISFOL nel 1999 su un campione di 2500 ragazzi di ventun’anni ha ad esempio individuato tre macro-possibilità di vita giovanile identificabili con quella scolastico-universitaria, con quella lavorativa e con lo stato di disoccupazione (Allulli, Botta, 1999).

In questa sede ci preme soffermare l'attenzione sulla prima di queste "possibilità di vita", ossia quella scolastica e universitaria, condizione che caratterizza oggi gran parte dei giovani italiani, se consideriamo che il 94% dei licenziati dalla scuola media sceglie di proseguire gli studi oltre l'obbligo e il 65% si iscrive all'Università (ISTAT, 2003). Occorre però subito precisare che l'aumento di partecipazione agli studi non si traduce in un coerente innalzamento del livello d'istruzione, dal momento che il nostro sistema scolastico e accademico rimane connotato da un notevole tasso di dispersione: si calcola infatti che ogni anno il 20% dei ragazzi che si iscrivono alle superiori e il 60% di quelli che si iscrivono all'Università interrompa il proprio percorso di studi. Questo diffuso *dropout* è dovuto probabilmente a un insieme di fattori, tra cui è da sottolineare la mancanza di un reale progetto di orientamento rivolto ai giovani che coinvolga le scuole superiori, le Università e l'extrascuola, lo scollamento troppo spesso esistente tra mondo scolastico-accademico e mondo del lavoro, il rapporto non sempre facile con i docenti. Per quanto riguarda la realtà universitaria è inoltre da evidenziare la scarsa presenza nel sistema formativo italiano di canali di studio alternativi ai tradizionali corsi di laurea¹. In questo senso la spiccata propensione degli studenti italiani verso gli studi accademici dipenderebbe in parte anche dalla mancanza di alternative di formazione valide e dal carattere poco professionalizzante della nostra scuola secondaria, il che è confermato dal fatto che il tasso italiano di conseguimento del titolo universitario risulta essere basso se confrontato con la vistosa quota annuale di immatricolazioni. Non solo. Occorre altresì ricordare che molto spesso i percorsi universitari stessi non sono lineari e le scelte effettuate al momento dell'iscrizione si modificano nel tempo, tanto che, a conclusione degli studi, circa il 9% dei giovani che hanno frequentato un corso di laurea risulta essere stato interessato da processi di mobilità inter-corso, fenomeno sul quale varrebbe la pena interrogarsi per capirne motivazioni e conseguenze (ISTAT, 2003). I settori che più di frequente diventano bacino d'accoglienza della mobilità risultano essere quelli dove non è previsto l'obbligo di frequenza (e il Corso di Laurea in Educatore Professionale è tra questi), sebbene le statistiche indichino che la maggior parte degli studenti iscritti all'Università frequenta le lezioni anche laddove la frequenza non è richiesta, a sottolineare probabilmente quanto le relazioni sociali con i compagni e con i docenti siano ritenute importanti nel condizionare gli studi e

¹ Nello specifico si calcola che solo il 18% dei giovani che proseguono gli studi in Italia inizi un corso extra accademico, e che la nostra quota di ragazzi in possesso di un titolo post-secondario non universitario sia la più bassa tra i paesi industrializzati (ISTAT, 2003).

l'intera esperienza accademica. La frequenza dunque aumenta nonostante cresca contemporaneamente sia il numero degli studenti lavoratori sia l'età media dei giovani universitari, per i quali sempre più spesso lo studio rappresenta solo uno dei tanti aspetti che caratterizzano le loro vite.

Se andiamo a confrontare quest'ultimo dato con i risultati emersi dalla nostra indagine svolta sulle matricole del Corso di Laurea in Educatore Professionale, ci accorgiamo che esso appare solo in parte confermato, dal momento che soltanto l'11% del campione da noi esaminato ritiene che frequentare le lezioni sia necessario per riuscire all'Università, a fronte di un 84,3% che reputa più importante avere un buon metodo di studio personale (aspetto che risulta peraltro essere trascurato dagli insegnanti delle scuole superiori, dal momento che il 62,8% dei ragazzi dichiara di non aver appreso un adeguato metodo di studio a scuola). Ad un'analisi più attenta del fenomeno possiamo però notare come questo dato sembri in parte contraddire la realtà, visto che la maggior parte dei ragazzi iscritti al primo anno frequenta le lezioni e il nostro campione è costituito per lo più da studenti frequentanti. Tentando un'interpretazione possiamo forse pensare che partecipare alle lezioni sia considerato *importante* al fine del successo accademico ma non tanto *necessario* quanto il possesso di un buon metodo di studio, prerequisito ritenuto fondamentale per riuscire in un corso di studi di tipo umanistico che non prevede l'obbligo di frequenza.

D'altra parte occorre precisare che la presenza sempre più massiccia di studenti lavoratori rende impossibile la reale frequenza per una buona fascia di persone che pure la riterrebbero forse importante. L'universo dei giovani che oggi approda al mondo accademico è del resto mutevole e variegato, il che rende poco definibile la tipologia dello studente odierno, tanto che più che di "studente" dovremmo oggi parlare di "studenti", diversi fra loro per provenienza sociale, per il modo in cui affrontano e vivono lo studio, per le aspettative che hanno. L'ultima indagine *Euro Student* (Finocchietti, 2003) ha messo in luce le caratteristiche di alcune tipologie studentesche, sottolineando da un lato il fatto che sono in costante aumento i cosiddetti "studenti part-time", ossia quei giovani che studiano e contemporaneamente svolgono un'attività lavorativa, il numero dei quali sembra aver addirittura superato la metà del totale degli iscritti; e dall'altro che occorre distinguere tra studenti giovani e maturi, dal momento che la ricerca ha messo in evidenza la tendente crescita dell'età media degli universitari, calcolando che si è passati dai 22,7 anni della prima indagine del 1994 ai 23,4 anni emersi dai dati del 2002 (Catalano, Figà Talamanca, 2002).

Se confrontiamo i risultati nazionali con quelli scaturiti dalla somministrazione del nostro questionario, notiamo una conferma di quanto detto fin'ora.

La tabella 1 mostra infatti che, se è vero che la maggioranza degli studenti intervistati ha 19 anni, e quindi si è iscritta all'Università subito dopo il conseguimento del diploma di scuola secondaria, esiste tuttavia un numero significativo di ragazzi, pari al 14,7%, che ha un'età compresa tra i 21 e i 25 anni, mentre il 9,6% ha tra i 26 e i 30 anni, a conferma del fatto che oggi l'età media degli studenti universitari è aumentata e ci troviamo di fronte a una realtà studentesca alquanto variegata e difficile da schematizzare, dal momento che lo studente giovane e non lavoratore non è più l'unico modello a cui far riferimento.

... E non è neanche più solo “maschio”. Anzi. A partire dagli anni Sessanta il sistema accademico italiano è stato investito da un progressivo “processo di femminilizzazione” che negli anni Novanta ha portato al sorpasso numerico delle studentesse sugli studenti. Così, se dieci anni fa, tra gli immatricolati ai corsi di laurea, le donne erano meno della metà, oggi esse rappresentano il 55,1%, mentre sono in possesso di titolo universitario 47 donne su 100, a fronte di un 44% per quanto riguarda gli uomini. Le motivazioni che spiegano il fenomeno della femminilizzazione sono ovviamente tante e, lungi dal ridursi solo alla progressiva emancipazione della donna iniziata negli anni Sessanta, sono invece anche da ricondurre ad esempio a una maggiore facilità da parte degli uomini ad inserirsi nel mondo del lavoro in assenza di un titolo quale la laurea, senza considerare il fatto che molte delle donne iscritte all'Università si collocano in settori disciplinari, e poi lavorativi, considerati prevalentemente “femminili”, quali appunto i Corsi di Laurea facenti capo alla Facoltà di Scienze della Formazione. Se andiamo infatti ad analizzare i dati anagrafici emersi dalle risposte delle matricole di Educatore Professionale, notiamo che le studentesse superano significativamente i loro colleghi maschi con una percentuale dell'85,3%. In riferimento a questo risultato occorre appunto pre-

Tab 1. Età anagrafica

	Frequenze	Percentuali
18 anni	11.	5.6
19 anni	91.	46.2
20 anni	23.	11.7
21 anni	17.	8.6
Da 21 a 25 anni	29.	14.7
Da 26 a 30 anni	19.	9.6
Oltre 30 anni	7.	3.6
Totale	197	100

cisare che il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e il successivo Corso di Laurea in Educatore Professionale riguardano ambiti di studio che l'immaginario collettivo considera "femminili", perché concernenti settori quali l'insegnamento e l'educazione, tradizionalmente aree di competenza attribuite alla donna. A conferma di tutto questo possiamo notare come anche l'approvazione della famiglia rispetto alla scelta di questo percorso di studi dipenda in parte dall'appartenenza sessuale del figlio. Dalla nostra indagine emerge infatti che l'iscrizione al Corso di Laurea in Educatore Professionale è una decisione condivisa dalla maggior parte delle famiglie dei nostri studenti, come risulta da quel 92,3% di ragazzi che ritiene che i genitori approvino questa scelta in misura molto o abbastanza considerevole. Se guardiamo però questo dato più da vicino e proviamo a incrociarlo con la variabile relativa al sesso, notiamo che (sebbene i dati relativi ai due sessi non siano confrontabili perché il totale delle donne supera troppo considerevolmente il totale degli uomini) le famiglie delle ragazze appoggiano questa scelta in misura lievemente maggiore rispetto a quelle dei compagni maschi (tabella 2), a conferma del fatto che esiste ancora in qualche modo un pregiudizio nei confronti di una tipologia di studi e di una professione considerati per lo più "femminili" e quindi poco consoni a definire l'identità maschile.

La larga percentuale di studentesse iscritte a questo corso di laurea quindi, se da una parte dà conto del processo di femminilizzazione della realtà accademica conseguente al percorso di emancipazione della donna iniziato negli anni Sessanta, dall'altra testimonia però anche la grande forza che la tradizione conserva in Italia, demandando alla donna quelle funzioni di cura di cui ella dovrebbe essere "naturalmente" in possesso. Il cammino che le professioni educative hanno compiuto e stanno ancora compiendo per superare questo impianto di tipo "vocazionale" ed essere riconosciute nella loro piena identità professionale è dunque ancora in corso, sebbene sicuramente molto sia cambiato, sia sul piano operativo che su quello culturale, e quel 14,7% di studenti

Tab 2. La famiglia ha approvato la tua scelta (incrocio con il sesso)

	Sesso maschile	Sesso femminile	Totale	Frequenza
Molto	39.3%	54.0%	51.9%	98
Abbastanza	32.1%	41.6%	40.2%	76
Poco	28.6%	4.3%	7.9%	15
Per niente	0.0%	0.0%	0.0%	0
Totale	100	100.0	100.0	
Frequenza	28	161		181

di sesso maschile iscritto a Educatore Professionale ne è in qualche modo la prova.

2. I MOTIVI DI UNA SCELTA

Ma soffermiamoci ancora un attimo sul ruolo della famiglia. Essa, abbiamo visto, condiziona le scelte dei figli ed è da esse condizionata, a conferma del fatto che le decisioni relative alla vita di ognuno di noi sono influenzate dall'intera nostra storia personale e familiare, tanto da costituire spesso la principale motivazione delle nostre azioni. Alcune ricerche hanno infatti incluso i "motivi familiari" tra le quattro principali macro aree motivazionali che inducono i giovani di oggi a imboccare la strada dell'Università, ossia:

(1) i motivi *vocazionali*, dettati da una spinta verso l'autorealizzazione personale nel settore disciplinare vissuto come più stimolante;

(2) i motivi *funzionali*, che finalizzano lo studio al raggiungimento di una posizione lavorativa adeguata e ben remunerata;

(3) i motivi *familiari*, miranti appunto a stabilire una continuità intergenerazionale tra studi e mestiere dei genitori (in primo luogo del padre) e studio e mestiere dei figli;

(4) i motivi *casuali*, dettati da circostanze contingenti e dall'indecisione causata da un mancato orientamento.

L'ultima indagine *Euro Student* (Catalano, Figà Talamanca, 2002) ha messo in evidenza come i motivi vocazionali e funzionali siano prevalenti oggi nel condizionare le scelte dei ragazzi, con una nuova tendenza dei secondi a superare i primi. Queste due prime categorie motivazionali vengono classificate come "motivi forti", perché riescono a innescare negli studenti comportamenti virtuosi. In particolare le motivazioni di tipo intrinseco, legate all'interesse personale e alla volontà di autorealizzazione, si rivelano essere notevolmente importanti perché capaci di autoalimentarsi senza essere vincolati da fattori esterni temporanei che, una volta superati, comporterebbero un calo della motivazione stessa.

Per quanto riguarda le ultime due tipologie motivazionali, è da sottolineare che, se da un lato le scelte casuali incidono tuttora, anche se in misura più modesta rispetto alle altre, sulle decisioni degli studenti, sottolineando con forza l'esigenza di attivare strategie e progetti di orientamento omogenei sul territorio nazionale e continuativi nel tempo; dall'altro, come accennato, gioca ancora un ruolo forte l'influenza familiare, anche laddove il condizionamento non

venga dichiarato in maniera esplicita. Alcune ricerche condotte in profondità attraverso questionari e interviste hanno infatti rilevato che i giovani tendono tutt'oggi a segnare una continuità tra le scelte genitoriali e le proprie, mostrando così come, nonostante la scolarità sia ormai estesa a ceti che fino a pochi decenni fa ne erano esclusi, solo eccezionalmente la scuola funzioni da reale strumento di emancipazione sociale e da canale di mobilità. Nella maggior parte dei casi l'istituzione scolastica conferma invece le disuguaglianze, come evidenziato dall'indagine IARD del 2001, che rileva lo stretto legame esistente tra percorso pregresso e scelte future, sottolineando nello specifico quanto la decisione di continuare o meno gli studi dipenda in misura considerevole dalla qualità dell'esperienza di studio precedente, dal grado di insuccesso o successo conseguito, dalla tipologia di scuola frequentata, nonché appunto dalla condizione socio-culturale della famiglia d'appartenenza (Cavalli, Facchini, 2001). La ricerca, svolta su un campione di 41 scuole superiori milanesi, ha in particolare segnalato che:

(a) mentre tra i liceali la quota dei ragazzi che intende proseguire gli studi è del 94%, negli istituti professionali diventa maggioritario il numero di coloro che, al termine degli studi, intendono cercare subito un'occupazione (circa il 55%);

(b) la quota di coloro che sono intenzionati a proseguire gli studi è inferiore al 15% tra chi frequenta un istituto professionale e ha origini operaie, ma raggiunge il 50% tra chi frequenta la stessa scuola ma proviene da famiglie appartenenti alla classe dirigente. Parallelamente, continuerà gli studi il 60% degli studenti liceali di estrazione operaia e l'85% di quelli di origine "borghese";

(c) anche il titolo di studio del padre mantiene un ruolo relativamente rilevante, se è vero che tra quanti frequentano un istituto e hanno il padre laureato, la quota di chi intende proseguire gli studi è del 66,1%, ossia di soli due punti inferiore a quella degli studenti liceali con un padre di scolarità modesta.

Sembrerebbe quindi che la prolungata esposizione al processo di scolarizzazione, lungi dal comportare un'omologazione di comportamenti e valori, abbia bensì riprodotto le differenziazioni esistenti. D'altra parte però esistono ormai sicuramente atteggiamenti autorealizzativi e progettuali riscontrabili in tutti i sottogruppi giovanili. Potremmo dire che nei giovani di oggi l'influenza della provenienza socio-culturale delle famiglie convive con la consapevolezza di poter godere di una certa libertà nello scegliere il proprio futuro seguendo aspirazioni di tipo personale.

Tab 3. Titolo di studio del padre

	Frequenze	Percentuali
Licenza elementare	34.	17.7
Licenza media	80.	41.7
Diploma di scuola secondaria	52.	27.1
Diploma di laurea	26.	13.5
Totale	192	100

Proviamo allora a confrontare i dati appena commentati con quelli emersi dalla nostra ricerca fiorentina. Se prendiamo innanzitutto in considerazione la variabile relativa al titolo di studio del padre (tabella 3), notiamo che la maggioranza delle nostre matricole ha un padre in possesso di licenza media inferiore.

Questo risultato smentisce in qualche modo i dati emersi dalle ricerche nazionali, che testimoniano una tendenza delle famiglie italiane a conservare una certa continuità intergenerazionale, in base alla quale la quota dei figli di laureati che si iscrive all'Università sarebbe maggioritaria rispetto a quella dei figli dei non laureati. Nel nostro caso però possiamo interpretare questo risultato facendo riferimento alla particolare identità del nostro Corso di Laurea, che si presenta come vario, aperto e costituito da molteplici tipologie di studenti, anche perché si tratta di un ambito di studi considerato tradizionalmente "debole" (a paragone con corsi "forti" quali possono essere Medicina o Giurisprudenza) e ancora poco riconosciuto a livello professionale, il che lo rende da un lato meno "prestigioso", ma dall'altro anche meno schematico, meno definito e quindi anche più aperto al nuovo e alla pluralità che il nuovo può offrire.

Non a caso, alla domanda relativa alla motivazione che ha indotto i ragazzi a immatricolarsi, la maggior parte di essi, pari al 77,5 % del totale, ha risposto di aver scelto questi studi perché rispondenti ai propri bisogni di autorealizzazione (tabella 4). Facendo riferimento alle categorie motivazionali illustrate dall'indagine *Euro Student* (Catalano, Figà Talamanca, 2002), possiamo quindi affermare che le ragioni che animano la scelta della maggior parte dei nostri studenti sono di tipo *vocazionale* più che *funzionale*, probabilmente anche perché il settore educativo esige una forte motivazione intrinseca da parte di chi ha intenzione di lavorarvi, dal momento che non promette un alto livello remunerativo e pone di fronte a realtà non sempre facili in cui fondamentale è la capacità creativa, critica, riflessiva e propositiva del soggetto, e di questo i nostri studenti sembrano essere sufficientemente consapevoli.

Coerentemente con quanto espresso sopra, alla domanda successiva relativa ai fattori che hanno influenzato la scelta del corso, il 48,3% degli studenti

Tab 4. Per quale motivo hai scelto questo Corso di Laurea

	Frequenze	Percentuali
È coerente con i miei studi secondari	24.	14.2
Favorisce la mia realizzazione personale	131.	77.5
Consente più sbocchi professionali	12.	7.1
Altro	2.	1.2
Totale	169	100

ha risposto che decisiva è stata la “motivazione a lavorare con le persone” e il 19,8% ha aggiunto a questo fattore anche la prospettiva di “migliorare il proprio status professionale”. Significativo è che nessun ragazzo abbia indicato come rilevante il consiglio del consulente di orientamento o dei docenti delle superiori, a conferma da un lato, se vogliamo, della motivazione intrinseca che spinge i soggetti a scegliere questo percorso di studi, ma dall’altro anche di una mancanza di adeguati progetti di orientamento che aiutino realmente i giovani a decidere della loro vita e ad ambientarsi nei diversi luoghi della formazione. Del resto questo dato rispecchia la più generale situazione italiana in cui la scuola si identifica con una logica puramente trasmissiva di saperi, tralasciando troppo spesso la sua funzione orientativa, rivolta ad aiutare l’individuo a prendere coscienza di sé e delle proprie potenzialità. La latitanza della scuola relativamente a questi aspetti contribuisce a provocare quella solitudine dei giovani di cui oggi spesso si parla, solitudine di fronte alla società e di fronte alla famiglia stessa, che incide sulle scelte dei figli senza però essere in possesso di validi strumenti che garantiscano decisioni adeguate. Ecco allora che i ragazzi approdano all’Università con un *background* culturale, familiare e scolastico che condiziona le loro aspettative, i loro timori, le loro speranze di fronte al nuovo percorso di studi, alle relazioni che instaureranno con i compagni, al rapporto con i docenti.

Per quanto riguarda quest’ultimo punto, dalla nostra indagine emerge che gli studenti intervistati si aspettano in primo luogo dai docenti chiarezza espositiva durante le spiegazioni e capacità di connettere la propria materia con la realtà esterna e la pratica (tabella 5), toccando così un aspetto critico del mondo accademico, troppo spesso chiuso in se stesso e poco incline ad interagire con l’universo che lo circonda. Del resto uno dei prerequisiti delle professioni educative e degli studi che le riguardano dovrebbe essere il continuo e costruttivo dialogo tra teoria e prassi, tra utopia e realtà, al fine di operare in modo dinamico e stimolante, evitando l’estremizzazione di interventi puramente ideologici o pragmaticamente sterili.

Tab 5. Cosa ti aspetti dai professori universitari

	Frequenze	Percentuali
Capacità di comprendere gli studenti	4.	2.1
Capacità di dialogo	11.	5.8
Spiegazioni chiara delle materie insegnate	19.	9.9
Insieme alla teoria affrontare anche problemi pratici	3.	1.6
Capacità di dialogo e spiegazioni chiara delle materie insegnate	60.	31.4
Spiegazioni chiara delle materie insegnate e affrontare anche problemi pratici	33.	17.3
Capacità di comprendere gli studenti e affrontare anche problemi pratici	29.	15.2
Capacità di comprendere gli studenti e capacità di dialogo	15.	7.9
Capacità di dialogo e affrontare anche problemi pratici	17.	8.9
Totale	191	100

Interessante è notare il fatto che non sono molti gli studenti che si aspettano comprensione da parte dei docenti universitari, quasi a voler confermare quell'immaginario collettivo che tradizionalmente attribuisce alla scuola l'esclusivo compito di trasmettere saperi, con poca attenzione al ruolo che giocano i sentimenti, le emozioni, le motivazioni.

Diverse sono quindi le aspettative dei ragazzi verso il mondo accademico, diverse e spesso intrecciate tra loro sono le motivazioni delle loro scelte, a conferma della complessità sociale e individuale del nostro tempo, complessità di fronte alla quale troppo spesso i giovani sono lasciati soli nel decidere del loro avvenire. Non è dunque un caso che dalle indagini effettuate a livello nazionale risulti che i 2/3 dei ragazzi effettuano la scelta che segue gli studi secondari senza un adeguato supporto informativo e di orientamento. E i rapidi cambiamenti che la struttura universitaria ha subito in questi ultimi anni, con l'introduzione del sistema dei crediti e del 3 + 2 (L. 509/99)², e con l'attesa di ulteriori modifiche preannunciate dalla L. 270/04, non hanno certo facilitato la condizione di chi tenta oggi di orientarsi *ex novo* o di *riorientarsi* nel complesso mondo accademico.

Ecco quindi che il concetto di solitudine riaffiora. Solitudine del ragazzo, solitudine della famiglia, solitudine del docente stesso. Ma un giovane lasciato

² La L. 509/99, oltre a introdurre il sistema dei crediti formativi universitari, nel tentativo di uniformarsi agli standard europei, stabilisce anche la strutturazione di un triennio iniziale che porta al conseguimento della laurea, seguito da un biennio facoltativo che comporta l'acquisizione della cosiddetta laurea specialistica.

solo è spesso un giovane che compie scelte che possono rivelarsi “sbagliate”, o comunque non del tutto rispondenti alle proprie aspettative, perché dettate da poca consapevolezza e conoscenza del contesto che lo circonda. E decisioni “errate” comportano un impatto negativo con la realtà, che determina conseguenze deleterie sia per l'individuo che per il sistema: da una parte infatti il giovane che sbaglia scelta vedrà acuito il proprio senso di frustrazione di fronte a una realtà che non risponde alle sue aspettative iniziali, frustrazione accentuata dai conseguenti ritardi, abbandoni o cambiamenti di facoltà; dall'altra parte il fenomeno della dispersione, il *drop-out* e i rallentamenti nel percorso di studi comportano una perdita per il sistema sociale stesso, in termini di riduzione della produttività e di investimento per il futuro.

Ecco allora che affrontare il disagio degli studenti universitari e della struttura accademica e scolastica nel suo complesso, cercando possibili soluzioni, diventa un punto di partenza imprescindibile al fine di migliorare le condizioni di esistenza degli individui e dell'intero sistema sociale.

3. IL DISAGIO PSICOLOGICO DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI E I TENTATIVI DI SOLUZIONE

Per capire che tipo di disagio sperimentano i giovani studenti occorre far luce sulla strutturazione del nostro sistema formativo e sull'ideologia che lo orienta. Se guardiamo le istituzioni educative italiane dall'interno, notiamo infatti innanzitutto che esse sono caratterizzate da una notevole discontinuità sia a livello verticale che a livello orizzontale. La prima comporta che il passaggio da un grado scolastico a quello successivo sia determinato da bruschi “salti” che spesso costringono i bambini e poi i ragazzi a ridefinirsi su basi totalmente nuove, senza poter disporre di punti di riferimento stabili che garantiscano congruità al processo formativo considerato nella sua interezza. D'altro canto la discontinuità di tipo orizzontale testimonia la mancanza di un raccordo reticolare e interattivo tra le varie agenzie educative: scuola, famiglia, enti locali, associazionismo dovrebbero riuscire a cooperare sinergicamente al fine di garantire agli individui esperienze formative ricche, coerenti e continuative. Quello che manca è in sostanza un vero sistema formativo integrato, che sappia coordinare e interconnettere il concetto di *continuità* con quello di *discontinuità*, preservando sia la *stabilità* che comporta sicurezza e riconoscimento, sia la *flessibilità* che ogni percorso di crescita esige. Un sistema formativo che miri allo sviluppo armonico delle persone deve quindi riuscire ad unire fissità e mobilità come termini che si danno voce e significato a vicenda, al fine di

garantire il cambiamento all'interno della continuità. Tutto questo non fa ancora parte delle istituzioni educative del nostro paese, troppo spesso limitate a esperienze e progetti di tipo sporadico e occasionale che, non coinvolgendo il sistema nazionale nel suo complesso, confermano le tesi di quanti, in riferimento alla realtà italiana, ritengono più opportuno parlare di sistema formativo *allargato* piuttosto che *integrato* (Frabboni et al., 1999).

In un contesto di questo tipo, ovviamente anche il passaggio da scuola secondaria a mondo accademico risulta brusco e non mediato. In particolare poche sono le iniziative orientative messe in atto in maniera sinergica da scuola e Università, al fine di consentire ai giovani di compiere consapevolmente le proprie scelte e di sentirsi accolti e guidati nel nuovo ambiente. Occorre infatti ricordare che l'istituzione accademica costituisce un elemento importante anche al fine di favorire o meno i processi maturativi degli individui. L'inizio dell'Università rappresenta spesso per certi versi il primo vero ingresso nella vita adulta, ma nello stesso tempo costituisce un periodo di "sospensione" nei confronti di impegni sociali e scelte definitive, condizione che contribuisce ad alimentare l'indeterminatezza dell'identità personale e sociale dei giovani. Se a tutto questo aggiungiamo le aspettative verso lo studio, i dubbi nei confronti del futuro, gli sforzi e le frustrazioni per ottenere risultati, ecco che approdiamo ad alcune delle più frequenti cause di stress che connotano la vita degli studenti universitari, accentuando il disagio già proprio di questa età.

E qual è la risposta del nostro sistema formativo di fronte a esigenze e bisogni così complessi? Se guardiamo da vicino le istituzioni educative italiane, cercando di coglierne la storia e le dinamiche interne, notiamo che si tratta spesso di contesti che non facilitano la crescita dei giovani. I motivi sono tanti, a cominciare dalla focalizzazione dell'educazione sugli aspetti cognitivi dell'insegnamento più che sui processi di sviluppo emotivo e affettivo, con scarsa considerazione verso le interazioni che legano la mente e le emozioni e che rendono l'educazione dei sentimenti prerequisito fondamentale dell'apprendimento stesso e viceversa. «Nei differenti contesti esistenziali così come nei luoghi dell'educazione formale» scrive in proposito Bruno Rossi (2004, 9) «non poche volte i sentimenti sono trascurati [...] e per questo non utilizzati quali poteri in grado di connotare e qualificare il conoscere, il volere, il decidere, il sentire, il convivere, l'apprendere. Dimenticandoli [...], privilegiando il pensiero logico e l'intelligenza razionale e tecnica, si ignora o si sottovaluta che nella maturità affettiva può essere trovato il fondamento delle autonomie dell'essere umano e che, in fin dei conti, nell'educazione del cuore è da individuare il cuore della formazione umana». In un'età particolare come quella dell'adolescenza e della tardo adolescenza questi concetti trovano tutta la loro

verità e dovrebbero stimolare i servizi educativi a una ridefinizione dei propri contenuti e delle proprie finalità.

Per quanto concerne la realtà accademica, esistono alcuni contesti che hanno cercato in un certo senso di prendere in considerazione tali affermazioni, tentando in particolare di venire incontro al disagio psicologico espresso dagli studenti tramite l'attivazione di specifici Centri di Consultazione Psicologica presso gli atenei³. Si tratta di iniziative nate per lo più di recente, spesso su iniziativa di psicologi clinici che, svolgendo anche funzioni didattiche all'interno delle Facoltà ed essendo quindi consapevoli dell'influenza che i fattori emozionali hanno sul processo di apprendimento stesso, si sono fatti interpreti del disagio studentesco organizzando spazi di consulenza a cui rivolgersi. Si tratta di servizi gratuiti che offrono dialogo, sostegno psicologico, orientamento e la cui connotazione universitaria consente ai giovani di non sentirsi patologizzati nella propria richiesta di aiuto. Dai questionari che i ragazzi compilano nel momento in cui approdano al centro emerge che le domande delle studentesse sono prevalenti rispetto a quelle dei compagni maschi, probabilmente a causa della maggiore attenzione che solitamente le donne riservano al proprio mondo interiore. Mentre i ragazzi tendono infatti a reagire ai cambiamenti rifugiandosi nell'azione, le femmine sono più propense a mettersi in ascolto e a dare spazio alle proprie emozioni, forti anche di una più certa accettazione sociale, dal momento che l'immaginario collettivo italiano accoglie con più facilità l'apertura emotiva di una donna rispetto a quella di un uomo.

I dati emersi dalla nostra ricerca fiorentina sembrano confermare queste considerazioni. I risultati indicano infatti che una significativa parte del nostro campione, pari al 44,8%, vive la decisione di iscriversi a questo Corso di Laurea con incertezza e paura del nuovo, il 25% con ansia e insicurezza, mentre il 28,6% dichiara di aver affrontato la scelta con serenità, e una bassa percentuale, pari all'1,6%, esprime rassegnazione considerando gli anni di studio universitario come un parcheggio in attesa di altro. Se incrociamo questi dati con la variabile relativa al sesso, notiamo però che le ragazze sembrano vivere con maggiore ansia e incertezza questo momento, mentre i ragazzi appaiono più sereni e sicuri di sé, anche se le differenze non sono significativamente confrontabili in riferimento al sesso, vista la grande disomogeneità numerica del campione in relazione a questa variabile (tabella 6). Volendo azzardare

³ I Centri di Consultazione Psicologica attualmente presenti sul territorio nazionale si trovano a Bari, Bologna, L'Aquila, Milano, Napoli, Padova, Palermo, Pavia, Roma, Salerno, Siena e Venezia (De Beni et al., 1997).

un'interpretazione di queste risposte, potremmo appunto ricordare che spesso le femmine tendono a esprimere più liberamente i propri sentimenti di disagio, da un lato perché più abituate a guardare dentro di sé autoanalizzandosi, e dall'altro perché garantite da una maggiore accettazione sociale nei confronti della manifestazione di sentimenti da parte delle donne. Gli uomini invece, a conferma di quanto già affermato, sono generalmente meno propensi, o meno "legittimati", ad ascoltarsi e ad esternare le proprie emozioni, soprattutto laddove queste vengano identificate con sentimenti considerati "negativi" perché espressione di "debolezza". Da notare inoltre che quell'1,6% di studenti rassegnati è totalmente di sesso maschile, quasi a voler ribadire la maggiore riflessività e attenzione dell'universo femminile verso la vita e le scelte che la riguardano, sebbene il dato in termini di frequenza (solo 3 ragazzi) non sia significativo.

Tornando ai risultati complessivi, emerge dunque che la maggior parte dei nostri studenti affronta la scelta universitaria con incertezza, timore e paura nei confronti di una realtà nuova e per molti aspetti diversa da quella già sperimentata. Ma non è solo l'impatto con un "nuovo mondo" a creare disagio ai giovani universitari. Se andiamo ad analizzare i malesseri più frequentemente espressi dai ragazzi che si avvicinano ai Centri di Consultazione Psicologica degli atenei italiani, notiamo che sono in primo piano i disturbi affettivo-relazionali e familiari, i problemi connessi agli studi che si stanno compiendo, gli stati di ansia e di panico, oltre al manifestato desiderio di conoscersi meglio.

Come si vede, la condizione di studente universitario comporta specifiche problematiche che si innestano nel non ancora raggiunto processo di separazione-individuazione dalla famiglia e nella complessa ricerca di un'identità personale, dando voce alle paure e alle speranze connesse con il diventare adulti. Si tratta di sentimenti che dovrebbero trovare accoglienza nelle istituzioni educative ed accademiche in particolare, nel tentativo di rendere i giovani capaci di accogliere e gestire i propri stati emotivi e di affrontare con consapevolezza

Tab 6. Quale stato d'animo ha accompagnato la tua scelta universitaria (incrocio con il sesso)

	Sesso maschile	Sesso femminile	Totale	Frequenza
Ansia	21.4%	26.6%	25.8%	48
Incertezza	35.7%	45.6%	44.1%	82
Rassegnazione	10.7%	0.0%	1.6%	3
Serenità	32.1%	27.8%	28.5%	53
Totale	100.0	100.0	100.0	
Frequenza	28	158		186

e criticità il mondo che li circonda. Alcuni studiosi che hanno trattato il tema del disagio studentesco hanno parlato della necessità di adottare un approccio *metacognitivo* che formi studenti “strategici” (De Beni et al., 1997), ossia responsabili del proprio apprendimento, consapevoli dei propri processi cognitivi ed emotivi, capaci di pianificare, regolare e valutare le proprie abilità e i propri limiti, portatori di una percezione positiva di sé e motivati intrinsecamente allo studio. Quello che in buona sostanza si vuole stimolare è la motivazione intrinseca, legata all’interesse e alla realizzazione personale; le capacità attributive, che rendono possibili i processi di interpretazione delle cause degli eventi, conferendo il giusto peso ai successi e agli insuccessi in termini di causalità interne ed esterne al soggetto; le capacità di autoregolazione, ossia di controllo del proprio processo di apprendimento al fine di essere in grado di predirlo e di influenzarlo.

Il fine ultimo di un approccio e di un’impostazione di questo tipo resta la volontà di far in modo che il processo di apprendimento dei ragazzi sia accompagnato da stati emotivi “positivi” come la soddisfazione, la fiducia di sé, la consapevolezza del proprio percorso, piuttosto che la paura, la vergogna, l’impotenza.

4. COSA FARE? IL RUOLO DELL’ORIENTAMENTO: DA SCUOLA CHE TRASMETTE A SCUOLA CHE ORIENTA E “AUTORIENTA”

Ecco allora che fondamentale diventa sottolineare l’importanza dell’orientamento come prassi che dovrebbe entrare a far parte dell’anima della scuola per accompagnare la storia e il percorso di ogni ragazzo. Dai risultati della nostra indagine emerge, coerentemente con il quadro nazionale, che la pratica orientativa è ancora poco radicata nell’universo scolastico e accademico e che spesso i giovani non sono adeguatamente messi a conoscenza dei servizi di orientamento che pure esistono sul territorio (tabella 7). Il più delle volte inoltre sembra che i percorsi orientativi si riducano alla distribuzione di materiale informativo, senza prevedere un progetto coerente con una filosofia di fondo che dovrebbe costituire le fondamenta del sistema scolastico mirando allo sviluppo armonico dell’individuo, della sua autonomia, della sua identità, delle sue competenze.

L’orientamento dovrebbe invece diventare parte integrante dell’intero universo scolastico, non solo in quanto azione da praticare in specifici momenti di passaggio, ma anche e soprattutto in quanto *percorso continuo* che si snoda lungo l’arco della vita in una prospettiva di *empowerment* e di progressiva presa di

Tab 7. Quale tipo di orientamento hai avuto nella scuola secondaria

	Frequenze	Percentuali
Materiale informativo	72.	38.9
Incontri con docenti universitari	28.	15.1
Conversazioni con docenti della secondaria	24.	13.0
Nessun orientamento	61.	33.0
Totale	185	100

coscienza di sé (Grimaldi, Porcelli, 2003). Si tratta di una concezione acquisita in tempi relativamente recenti e che è entrata da poco a far parte dell'universo italiano, anche se in modo discontinuo e frastagliato. Solo da dieci anni a questa parte infatti l'orientamento ha iniziato ad affacciarsi al mondo scolastico, nonostante il Ministero ne avesse già parlato nei programmi della scuola media del 1979. Sarà però tramite la Direttiva Ministeriale n. 487/97 che verrà data una più chiara definizione del concetto in questione e delle proposte operative ad esso legate, specificando che «l'orientamento si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socioeconomici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile». Ecco che, almeno formalmente, viene così sancita l'importanza di un orientamento inteso nella più ampia concezione del termine, in quanto strategia che consente ai giovani di autoriflettere su di sé e sul mondo e quindi, in una parola, di *autorientarsi*. L'obiettivo ultimo dell'orientamento non è infatti tanto quello di indicare all'individuo la giusta via da seguire, quanto quello di aiutarlo a trovare la propria strada autonomamente, con consapevolezza e criticità (Vighetti Verdi, 2003).

Diversi sono stati i progetti che in questi anni si sono susseguiti nel tentativo di mettere in pratica questi principi, tramite percorsi che mirano a capire i desideri, le motivazioni, i vissuti dei ragazzi e a rendere essi stessi protagonisti del proprio processo di crescita e delle proprie scelte. In alcune realtà sono stati realizzati percorsi articolati su più fronti che spesso hanno voluto unire il concetto di orientamento con quello di accoglienza, anch'essa intesa nel senso più ampio del termine, come «l'atto dell'educatore che si pone accanto all'allievo, gli sta vicino e lo guida nel suo cammino di crescita» (Catarsi, 2004, 60). Nelle scuole superiori del Circondario Empolese Valdelsa è stato ad esempio attivato nell'anno scolastico 2000/2001 un progetto di *peer tutoring* che ha reso i ragazzi più grandi *tutor* di quelli più giovani appena iscritti (*ivi*). Questa metodolo-

gia viene oggi adottata con modalità diverse anche presso la nostra facoltà, al fine di favorire la condivisione delle esperienze scolastiche e accademiche, così come la comprensione dei vissuti personali e della realtà circostante, secondo una prospettiva di *peer education* le cui radici affondano nell'assunto teorico vygotkiano che lega lo sviluppo al contesto, considerandolo una costruzione compartecipata di interlocutori.

Per portare avanti progetti di questo tipo occorre che gli insegnanti, ma anche le famiglie, ne siano protagonisti in prima persona. A tal fine diventa fondamentale prevedere percorsi di aggiornamento rivolti ai docenti e ai genitori stessi, aventi lo scopo di operare in una prospettiva reticolare che coinvolga tutto il sistema scolastico ed extrascolastico, in modo da poter attivare progetti continuativi e coerenti. Per questo si rivela importante, nel nostro caso, che scuola superiore e Università collaborino in maniera sinergica condividendo proposte e interventi che altrimenti rischiano di rimanere sporadici e frammentati. L'obiettivo dovrebbe essere quello di arrivare alla definizione di un modello di professionalità e di formazione condiviso dalle diverse realtà che operano nel settore, in modo da attivare percorsi orientativi capaci di:

- 1 - allestire una situazione grazie alla quale l'individuo possa diventare costruttore del proprio cammino formativo, più che fornire un servizio al quale il soggetto possa accedere;
- 2 - rendere ognuno in grado di pensare il proprio futuro lavorativo e di vita, imparando quindi a definire obiettivi e a fare bilanci;
- 3 - aiutare le persone ad aiutarsi, individuando le competenze possedute e quelle che possono essere acquisite;
- 4 - favorire in ognuno lo sviluppo di capacità che consentano di tradurre il pensiero in comportamento, in modo da attribuire intenzionalità alle proprie azioni (Grimaldi, 2002).

In definitiva, la sfida che oggi la realtà accademica e quella scolastica sono chiamate ad affrontare è quella di "insegnare ad evolversi", aiutando i ragazzi a conoscersi e a farsi protagonisti consapevoli e responsabili delle proprie esperienze, in un percorso che consenta loro di diventare persone non più *agite* dalla vita, ma *attori* e poi *autori* di essa. A tal fine appare fondamentale:

- 1 - creare *percorsi di orientamento sistemici e sistematici* che entrino a far parte della realtà strutturale dell'intero universo educativo;
- 2 - lavorare nella prospettiva di costruire un vero *sistema formativo integrato* che renda attuabile un progetto olistico coerente e continuativo capace di interconnettere ciò che avviene fuori e dentro la scuola e l'Università;
- 3 - investire sul ruolo della *formazione* rivolta a ragazzi, docenti, educatori

e famiglie, per favorire in tutti i soggetti protagonisti di questo percorso la consapevolezza di sé, del mondo e degli obiettivi da raggiungere.

Tutto ciò dovrebbe ovviamente entrare a far parte anche della realtà del Corso di Laurea in Educatore Professionale, corso dal quale gli studenti stessi si aspettano coerenza e continuità, in una prospettiva sistemica che li aiuti ad unire il sapere teorico con quello pratico, nella consapevolezza che le professioni educative fondano la propria identità su questo tipo di dialettica e sulla varietà, la complessità, l'interdisciplinarietà che essa comporta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allulli G., Botta P. (1999), *Inclusione ed esclusione. Ritratto di una generazione di giovani alle soglie del 2000*, Franco Angeli, Milano.
- Caprara G.V., Scabini E. (2000), *La costruzione dell'identità nell'adolescenza. Il ruolo delle variabili familiari e delle convinzioni di efficacia personale*, in Caprara G.V., Fonzi A., *L'età sospesa. Itinerari del viaggio adolescenziale*, Giunti, Firenze.
- Catalano G., Figà Talamanca A. (a cura di) (2002), *Euro Student: le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani*, Il Mulino, Bologna.
- Catarsi E. (a cura di) (2004), *Promuovere i ragazzi. Accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Edizioni del Cerro, Tirrenia.
- Cavalli A., Facchini C. (a cura di) (2001), *Scelte cruciali. Indagine Iard su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, Il Mulino, Bologna.
- De Beni R., Lis A., Sambin M., Trentin R. (a cura di) (1997), *Il disagio psicologico degli studenti universitari. Proposte, progetti, riflessioni*, Guerini e Associati, Milano.
- Finocchietti G. (febbraio 2003), *La condizione studentesca in Italia*, in "Fondazione Rui", n. 83.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondatori, Milano.
- Grimaldi A. (2002), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Isfol, Franco Angeli, Milano.
- Grimaldi A., Porcelli R. (a cura di) (2003), *L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante*, Isfol, Franco Angeli, Milano.
- ISTAT (2003) *Lo stato dell'Università. I principali indicatori*, Roma.

Legge n. 509/99, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*.

Rossi B. (2004), *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano.

Vighetti Verdi L. (2003), *La qualità dell'orientamento non formale*, in "Studium Educationis", 1, pp. 39-63.

«NON POSSO DIMENTICARE CHE...».
VISSUTI ED ESPERIENZE DEGLI STUDENTI
NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

Clara Silva

1. PREMESSA

I ricordi delle esperienze vissute durante il ciclo della scuola primaria e secondaria di primo grado occupano un segmento decisivo dell'autobiografia formativa degli studenti. Non solo questi hanno scritto molto su quel periodo di studi sul piano quantitativo; lo sforzo autobiografico li ha anche resi consapevoli che a distanza di anni i ricordi di quella fase della loro vita erano rimasti nitidi e carichi di emozioni e sentimenti, non offuscati dal passare degli anni e pronti a riemergere davanti alla richiesta di ricostruire il loro vissuto scolastico.

Fortemente impresso nella memoria degli studenti, come vedremo, è il ricordo dell'ingresso nella scuola elementare, che rappresenta uno spartiacque tra un mondo scolastico in cui era prevalso l'aspetto ludico – la scuola dell'infanzia – e una nuova realtà, impegnativa sul piano emotivo e cognitivo perché connotata dalla prospettiva dello studio e da regole più rigide in quanto finalizzate in gran parte all'apprendimento. In relazione a questo cruciale momento di passaggio è generalmente evocata la figura della madre, nel suo doppio ruolo di assicurazione e di consegna ad altri, cioè alle maestre. Quando la transizione è positiva e le nuove figure educative scolastiche sono in grado di accogliere gli allievi e di svolgere quella funzione rassicurante tipica della figura materna, nel racconto tali figure si colorano dei tratti di quest'ultima, tanto che in più casi la maestra viene chiamata «vice-mamma». Consumato questo rito di passaggio, si apre un percorso complesso sul piano relazionale e formativo, il cui andamento è determinato dall'influenza di più fattori che qui abbiamo cercato di focalizzare e tematizzare separatamente, soffermandoci nel contempo sulle loro interazioni reciproche.

Molti sono gli aspetti su cui gli studenti e le studentesse si soffermano nel rammemorare il periodo della scuola primaria e quello della secondaria di pri-

mo grado. Tali aspetti vengono talvolta descritti nei minimi particolari, come se ciò di cui scrive lo studente fosse accaduto ieri. In alcuni casi, il racconto assume il carattere di una riflessione a posteriori sulla propria vita scolastica e formativa, nel tentativo di rielaborare l'esperienza vissuta, cercando tuttavia nel contempo di non occultare i sentimenti positivi o negativi provati allora.

Indubbiamente, uno dei nodi centrali che contrassegna tutte le autobiografie è il rapporto che gli allievi instaurano con i docenti nell'arco dei loro studi. Si tratta di una relazione che si caratterizza per una forte carica emotiva e affettiva, raramente neutra e fredda. Nel ricordare le figure degli insegnanti che hanno incontrato durante il loro iter formativo, gli studenti pongono in primo piano la dimensione relazionale. Nella valutazione di tali figure la loro capacità di trasmettere competenze disciplinari e didattiche tende quindi a scivolare in secondo piano, anche se riacquista una certa importanza allorché i docenti sono stati in grado di creare nei ragazzi interesse per la conoscenza in generale o per alcune discipline in particolare e quindi di invogliarli a proseguire gli studi. Un riconoscimento degli apporti complessivi della figura insegnante è però possibile per lo studente soltanto quando il docente si è dimostrato capace di intessere con lui una relazione positiva, così da rappresentare una figura adulta che davvero risponde ai suoi bisogni, non solo formativi. Gli studenti descrivono le modalità relazionali che gli insegnanti hanno impiegato con loro con parole forti e schiette, senza ricorrere a mezzi termini, sia nel caso di un rapporto positivo sia invece in riferimento a una relazione impostata in maniera negativa. I giovani evocano i sentimenti provati sui banchi di scuola verso i loro insegnanti, sentimenti che spaziano dall'amore all'odio, dalla paura alla stima, dalla ribellione al rispetto, passando per il risentimento e talora persino per il disgusto.

Il rapporto insegnante/alunno viene oggi considerato dagli studi psico-pedagogici come un elemento centrale del processo educativo scolastico ed extra-scolastico, capace di influire in maniera determinante sul successo formativo degli allievi. Accanto alle competenze disciplinari pedagogiche e didattiche, vi è sempre più consapevolezza che una delle principali competenze del professionista dell'educazione/formazione, e quindi anche dell'insegnante, sia quella comunicativa e relazionale. Si tratta certamente di una capacità che può essere favorita da caratteristiche individuali del docente, ma che, come osserva Enzo Catarsi, può essere acquisita da tutti tramite un'adeguata formazione (Catarsi, 2003).

Una comunicazione efficace in classe e una buona relazione insegnante/alunno favoriscono la nascita di un clima positivo a scuola, il quale costituisce a sua volta un fattore fondamentale per la stessa riuscita scolastica degli allievi.

«Gli insegnanti» – scrive Patrizia Selleri – «dovrebbero essere in grado di creare un clima comunicativo favorevole al dialogo, alla costruzione di una solida rete sociale, poiché un contesto comunicativo volto alla comprensione reciproca è uno strumento che rende certamente più favorevole ed efficace il contesto più generale dell'apprendimento» (2004, 7). Se sul piano teorico la pedagogia ha pienamente recepito l'importanza della competenza relazionale nella formazione di tutti i professionisti della formazione, sul piano pratico e della ricerca educativa poco spazio è ancora oggi dedicato al ruolo della relazione insegnante/alunno. Soprattutto in Italia, sono ancora scarse le indagini empiriche che studiano il rapporto insegnante/allievo privilegiando il punto di vista del secondo. La raccolta delle autobiografie scolastiche degli allievi, pur non avendo quale obiettivo prioritario quello di indagare la relazione insegnante/allievo, ha tuttavia confermato ciò che la ricerca psico-pedagogica è andata sostenendo negli ultimi anni a riguardo e cioè la necessità di approfondire tale relazione sia sul piano della didattica sia su quello della ricerca.

Nelle autobiografie scolastiche da noi esaminate, oltre a quella con gli insegnanti assumono un certo rilievo anche altre relazioni, in primo luogo il rapporto con i compagni, con meno frequenza invece quello con i genitori. Solo raramente, tuttavia, la relazione instaurata con i compagni, anche quando è problematica, viene descritta con toni così accalorati e con una carica emotiva così forte come avviene nel caso del rapporto con gli insegnanti. Tra le righe, nondimeno, emerge l'importanza dell'amicizia con i pari, la sua funzione di reciproco sostegno, soprattutto durante il ciclo elementare.

Diverso ancora il caso del rapporto con i genitori, al quale viene dato meno spazio, dal momento che il *focus* della scrittura autobiografica richiesta è la formazione scolastica. Di conseguenza, al centro degli elaborati sono collocate le esperienze formative e relazionali vissute nel contesto delle istituzioni scolastiche. La famiglia fa pertanto capolino nei racconti solo allorché non riesce a essere di sostegno nei momenti difficili vissuti dallo studente a scuola, oppure per sottolineare una serie di eventi traumatici, dai trasferimenti alla perdita di un genitore o di un parente stretto, con considerevoli ricadute sul percorso formativo scolastico.

Anche le attività parascolastiche, pur descritte come momenti fondamentali di socializzazione e di apertura verso l'esterno, vengono vissute come momenti eccezionali che spezzano la routine scolastica, anche se in diversi casi rappresentano per lo studente un valido arricchimento sul piano della didattica e su quello della formazione in senso più ampio.

Nel complesso, tuttavia, si ha l'impressione che le varie sfere che formano il vissuto degli studenti restino sostanzialmente separate. Tra scuola e fami-

glia la comunicazione pare essere discontinua e di fronte all'emergere di una situazione problematica gli studenti si sentono incompresi sia da parte degli insegnanti sia da parte dei genitori. Anche le attività extrascolastiche praticate dagli studenti restano sconosciute o comunque non valorizzate dalla scuola, la quale pare ritenere di possedere tutti gli elementi sufficienti alla formazione dei giovani.

Trattandosi di racconti raccolti presso gli studenti iscritti al primo anno del Corso di laurea in Educatore Professionale, possiamo dire che, nonostante tutto, siamo di fronte a percorsi di studio riusciti, anche se non sempre tali percorsi si sono svolti in modo lineare ovvero senza interruzioni nella fase che va dalle superiori all'università. In diversi casi vi è stata una frattura, talvolta ancor prima della conclusione degli studi superiori, talaltra con la loro conclusione. Alla base di questa frattura vi è un senso di inadeguatezza, il quale, più tardi, dopo un'esperienza lavorativa in genere non particolarmente gratificante, lascia posto alla coscienza di una ferita aperta, di un cammino incompiuto, e insieme all'esigenza sempre più forte di superare quegli ostacoli (psicologici, relazionali, ecc.) che avevano provocato l'abbandono degli studi, riprendendo quel cammino e impegnandosi, magari come studenti lavoratori, nello studio universitario.

2. L'INGRESSO NELLA SCUOLA PRIMARIA

Un passaggio importante sottolineato dalle autobiografie dei ragazzi è indubbiamente quello dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Tale passaggio emerge come un momento decisivo in cui l'atteggiamento relazionale dei docenti segna profondamente l'incontro dell'allievo con la scuola come luogo di apprendimento. Anche gli ulteriori passaggi di grado sono vissuti come momenti di forte cambiamento a cui gli allievi si avvicinano con timori e incertezze. Tuttavia l'emozione con cui gli studenti descrivono questo primo passaggio – «Il mio primo giorno di scuola... Ricordo l'emozione che ancora oggi vivo fin da giorni prima, quando devo fare qualcosa di importante» – lascia trasparire la sua importanza cruciale in quanto avvio di un percorso che contribuisce profondamente alla formazione dell'identità personale fino a condizionare persino le prime scelte dell'età adulta, quali l'entrata nel mondo del lavoro o il proseguimento negli studi, fino all'accesso all'università.

La figura dell'insegnante viene continuamente evocata sia a proposito delle nuove attività che questi propone ai bambini, prevalentemente legate all'apprendimento, sia per la sua capacità di aiutare il bambino a inserirsi nel nuovo

contesto e a superare il distacco dai genitori e in generale da un realtà fino ad allora caratterizzata soprattutto dal gioco e dal divertimento. Come mettono in luce Bombi e Scittarelli, con il passaggio dalla prescuola alla scuola dell'obbligo, nella percezione del bambino «la figura dell'insegnante si tinge di nuovi toni e colorazioni e la relazione con lui diviene un fertile terreno per sperimentare la scuola come contesto di sviluppo personale e sociale» (1998, 45).

«A sei anni ho cominciato regolarmente le scuole elementari, le insegnanti erano in sostanza delle vice-mamme e il rapporto con loro è stato a dir poco splendido. Posso dire veramente di aver avuto fortuna, il passaggio dalla scuola dell'infanzia a quella elementare è stato naturale e non è così scontato dato che è un momento veramente delicato della crescita del bambino».

«Alle elementari ho trovato un'ottima insegnante che con un atteggiamento materno è riuscita a farci maturare in modo piacevole e spontaneo. Ci faceva innanzitutto apprendere sempre solo un aspetto giocoso e divertente per farci rilassare e iniziare ad amare lo studio e tutte le attività che lo concernono a partire naturalmente dalla lettura».

In questo passaggio assume un'importanza notevole anche il coinvolgimento della famiglia, la sua capacità di accompagnare il figlio nel suo adattamento alla nuova realtà scolastica. Non sempre però i genitori, anche per l'ansia eccessiva con cui spesso partecipano a questa fase di distacco, riescono a fungere da figure di vero sostegno e a riconoscere pienamente quel ruolo sociale che va assumendo il contesto scolastico, ruolo in precedenza svolto essenzialmente dalla famiglia.

«Il clima di attesa che ha sottolineato l'ingresso alla scuola elementare ha coinvolto tutta la famiglia: la mamma fasciava i libri con una carta colorata e papà mi faceva lunghe prediche su come avrei dovuto comportarmi a scuola per ottenere consensi; tutto ciò mi spaventava e ricordo ancora il tremore del primo giorno di scuola».

«Insolita fu l'entrata nella scuola elementare; dovevo frequentarla per forza e così spesso la mamma che mi accompagnava, rimaneva con me; ogni tanto all'intervallo passava il nonno a trovarmi visto che, fortunatamente, la scuola era a pochi passi da casa. I miei compagni e le maestre mi coinvolgevano molto nei giochi, nei lavori di gruppo, ma io mi sentivo qualcosa dentro, non ero tranquillo e tutto ciò era aggravato da una maestra che mi considerava poco, mi sgridava quando piangevo, e faceva dei paragoni con gli altri bambini; quando c'era lei ero disperato».

3. L'IMPORTANZA DI UNA RELAZIONE POSITIVA TRA DOCENTE E ALLIEVO

Una buona relazione a scuola, e in particolare con gli insegnanti, è riconosciuta a posteriori dagli allievi come la condizione senza la quale diventa impossibile disporsi a un apprendimento motivato, capace di stimolare la mente e di fornire quelle basi conoscitive e relazionali che in seguito si riveleranno utili ad affrontare le problematiche tipiche dell'età adolescenziale. La scuola viene così a configurarsi come l'ambito, dopo quello familiare, al cui interno nascono le prime relazioni sociali significative. Si tratta di un contesto in cui, dall'infanzia sino all'adolescenza inoltrata, l'individuo trascorre la maggior parte del suo tempo. Per questo tutto quanto vi accade influenza in maniera determinante il processo di crescita della persona.

L'intero arco scolastico può essere pertanto raffigurato come un lungo ponte che ogni bambina o bambino deve giocoforza attraversare nel suo percorso di crescita formativa e umana verso l'età adulta. Gli insegnanti, con il loro bagaglio di competenze (disciplinari, didattiche e relazionali), sono gli assi portanti che sorreggono l'impalcatura di quel ponte. Stando ai racconti degli studenti, questo lungo ponte, al suo inizio, ovvero negli anni della scuola primaria, possiede un'impalcatura più robusta, che, via via che si procede nei successivi gradi di scuola, si fa sempre più traballante, fino talvolta a rompersi e a esigere aggiustamenti.

In effetti, i riferimenti emersi dai racconti autobiografici sull'influenza positiva esercitata dall'insegnante sulla propria crescita, frequenti durante gli anni della scuola primaria, diminuiscono notevolmente a proposito della scuola superiore di primo grado. Ciò probabilmente a causa di un più debole investimento sul piano relazionale da parte degli insegnanti di questo ordine di scuola.

Rita Fadda cerca di dare una spiegazione in merito alla poca attenzione posta dagli insegnanti alle tematiche della comunicazione e della relazione con gli allievi, là dove sostiene che «oggi l'insegnante è diventato (e non per sua scelta) un applicatore di tecniche didattiche finalizzate a rendere più efficiente l'apprendimento; per molti versi è diventato anche una specie di burocrate della programmazione e della valutazione scientifica» (2002, 135).

Gli studenti sembrano accorgersi di questa funzione dei loro insegnanti troppo centrata sull'organizzazione scolastica e sullo svolgimento dei programmi, ma allo stesso tempo sanno riconoscere quanto la capacità relazionale degli insegnanti elementari sia stata fondamentale per il loro iter formativo. In ogni caso, quando la relazione è stata vissuta positivamente, lo studente è in grado

di comprenderne e di valorizzarne i benefici che ne ha tratto sia a livello dell’acquisizione dei contenuti trasmessi sia in generale in rapporto alla formazione della sua persona.

«Alle elementari [...] la figura dell’insegnante è stata fondamentale per la mia crescita. La maestra, infatti, era riuscita a creare un buon rapporto con tutta la classe: era una persona persuasiva, in grado di “tirar fuori” la parte migliore di noi sia dal punto di vista scolastico sia di quello caratteriale».

«Ho avuto, dalla prima alla quinta classe, le stesse quattro insegnanti [...], con le quali si era da subito instaurato un rapporto rispettoso ma molto confidenziale, e penso che queste quattro maestre abbiano avuto veramente un ruolo fondamentale nella mia educazione e formazione: questo vale soprattutto per l’insegnante di italiano, molto severa ma dolce allo stesso tempo, che mi ha trasmesso l’amore per le materie umanistiche e in particolare per la scrittura».

«I professori erano più esigenti e non ci trattavano più da bambini, anche se devo dire di aver comunque trovato professori disponibili all’ascolto e ad un eventuale aiuto».

«La scuola media è stata un vero disastro, i professori erano molto distaccati, freddi, non si riusciva ad instaurare un dialogo che andasse oltre la spiegazione e questo a me è sempre dispiaciuto».

Quando invece gli insegnanti si mostrano incapaci di instaurare una buona relazione con gli studenti, e, ancor peggio, quando le dinamiche relazionali assumono una piega ‘patologica’ nei comportamenti, rimane un segno indelebile, pronto a riemergere dalla memoria con una nitidezza che fa pensare a una ferita non pienamente rimarginata. Ciò perché l’esperienza scolastica e le relazioni che avvengono all’interno della scuola, in particolare proprio quelle con gli insegnanti, influenzano in maniera determinante l’immagine che gli studenti si costruiscono del proprio sé. L’insegnante, in effetti, lungi dall’essere una figura tecnica che eroga saperi, è in realtà una persona di riferimento il cui giudizio conta in maniera decisiva nella formazione globale dell’allievo. Ciò che viene detto da un professore – soprattutto della scuola primaria – assume una notevole rilevanza per l’allievo, fino a influenzare l’immagine che egli va costruendo di sé medesimo.

Se è vero che ogni relazione educativa è sempre una relazione asimmetrica, fondata sulla differenza dei diritti e dei doveri tra chi educa e chi è educato, la strada per sottolineare la differenza di ruolo che intercorre tra l’educatore e l’educando non è certo quella delle violenze verbali o peggio di quelle fisiche.

Si resta stupiti, infatti, che studenti che hanno varcato la soglia della scuola dell'obbligo solo una dozzina di anni fa in un contesto culturale e politico democratico costituitosi già da più di un cinquantennio, abbiamo dovuto subire tali generi di violenza. Quella che emerge da molteplici racconti degli studenti è un'impostazione della relazione educativa e didattica di tipo autoritario fondata su una figura insegnante che incute timore e che ricorre alle violenze verbali e persino fisiche nei confronti degli allievi. Ciò è particolarmente grave nella scuola primaria – dove peraltro tale comportamento è più diffuso – dal momento che in quegli anni l'allievo è più indifeso, ha meno strumenti per elaborare una distanza psicologica dalle figure adulte e per riflettere criticamente su quanto avviene a scuola.

«In terza e in quarta elementare ho frequentato una scuola privata [...] la direttrice [...] con i suoi metodi retrogradi faceva tremare i banchi, teneva la bacchetta in mano, rimproverava chi arrivava in ritardo la mattina, spesso faceva le interrogazioni, voleva rigore, disciplina ed io provavo terrore quando sapevo che ci doveva interrogare, ricordo il suo profumo, era buono, ma dopo molti anni anche quando mi tornava in mente mi sentivo male. Ricordo che gridava, sbraitava se non sapevamo le cose alla perfezione, riempiva i diari di note, in classe con me c'era il nipote e lui veniva sempre elogiato, mentre il resto della classe voleva più attenzione [...] La direttrice era sempre presente, ma con noi c'era una maestra che era molto brava, non gridava e se c'era qualche problema se ne parlava. Un giorno questa maestra fu sostituita da una supplente che non posso dimenticare. Quando arrivò incominciò a guardarci tutti e a darci dei soprannomi, io ero la palla da basket, la cosa mi fece soffrire profondamente perché sono sempre stata robusta, e odiavo e odio tuttora chi me lo fa pesare».

«Alla fine della seconda mi sono trasferita in un'altra scuola [elementare] questo perché nella prima ho avuto una insegnante con la quale ho condiviso diversi problemi dato che era una maestra con regole troppo rigide e severe: cioè per lei era normale la punizione dietro la lavagna, era normale essere umiliati a sette anni di fronte ai propri compagni perché avevamo sbagliato una operazione alla lavagna e [...] era normale che una insegnante [...] dicesse ai genitori alle prime armi che la propria bambina assolutamente e realmente normale avesse seri problemi di apprendimento, addirittura così gravi da ritenerli una malattia».

«La mia esperienza presso questa scuola [elementare] non fu così positiva come la precedente. Fin dall'inizio ebbi alcune difficoltà con la maestra d'italiano, la quale, secondo il suo metodo d'insegnamento, usava rimproverare i bambini ad alta voce, spesso per delle banalità. Non solo, ricordo che, quando ci chiamava uno per volta alla cattedra per correggere il dettato appena svolto, io ed i miei compagni avevamo paura degli eventuali errori che potevamo aver fatto, perché ad ognuno di questi tirava il righello o sulle mani oppure sul sedere.»

«Un ricordo che non dimenticherò mai è quello in cui [alle elementari] un'insegnante del pomeriggio, mentre mi aiutava a fare delle operazioni di aritmetica, vedendo che non riuscivo a capire, cominciò a tirarmi il mio quaderno prima in testa diverse volte e poi anche in pieno viso dicendomi ripetutamente «adesso capisci?». Fu dura trattenere le lacrime. Riguardo a questo episodio che risale a quando avevo circa sette anni, mi accorgo che ancora oggi mi rimane molto vivo e impresso nella memoria e ogni volta che ci ripenso posso ancora provare dolore e rabbia nei confronti di questa insegnante».

«Quando penso alle scuole medie non riesco a non citare un professore, se così si può chiamare: quello di educazione tecnica. Tutto di lui si può dire a parte che rappresentasse una figura educativa. Le sue lezioni erano basate sull'offendere e sul mettere in ridicolo gli allievi, specialmente quelli meno ferrati in materia, abusando della loro impotenza».

«Non posso dire altrettanto per la professoressa di matematica [delle medie], donna estremamente burbera che adottava regole ferree in aula. Devo essere sincera, parlando di numeri il mio corpo rabbrivisce anche adesso che ho ventuno anni, ma allora le equazioni matematiche svolte alla lavagna in sua presenza potevano provocarmi serie convulsioni. Ovviamente la professoressa capì molto presto il mio problema e senso di disagio [...]. Pensò bene allora di chiamarmi alla lavagna durante ogni singola lezione di algebra».

«Questi ricordi, così chiari e nitidi, fanno riflettere sul potere che l'insegnante esercita anche inconsapevolmente sulla personalità in formazione degli allievi. Tale potere assume forme assai diverse a seconda del grado di scuola: nella primaria gli insegnanti vengono percepiti come figure sempre presenti, il cui giudizio è difficilmente relativizzabile, dunque figure 'pesanti' sul piano psicologico quasi alla stregua dei genitori. E ciò sia quando vengono percepiti come persone positive capaci di infondere in loro fiducia e voglia di studiare sia quando invece rappresentano persone sgradevoli e non propense alla relazione».

«La maestra d'italiano non la dimenticherò mai, una persona unica. Mi ha insegnato davvero molte cose, una maestra modello, comprensiva e se vogliamo anche una sorta di vice-mamma per ognuno di noi».

«Alle elementari mi ricordo benissimo delle lezioni di matematica, dicevo sempre: “Ora arriva Crudelia Demon!”. La maestra arrivava sempre con la solita mantellina nera che le copriva tutto il petto e poi aveva dei capelli lunghissimi. Non so perché ma l'ho sempre odiata e poi quando alzava la voce sembrava che i vetri della finestra si rompessero da un momento all'altro, mi metteva una paura addosso che se ne andava solo quando la sua lezione finiva».

Nella secondaria di primo grado, invece, gli insegnanti sono spesso avvertiti come distanti, poco propensi a entrare in una relazione dialogica con gli stu-

denti. Questa maggior distanza che gli insegnanti delle secondarie frappongono tra sé e i propri allievi pare essere secondo alcuni legata al fatto che in questo ordine di scuola l'insegnante si sente investito dal ruolo di istruttore e dalla preoccupazione di preparare gli allievi per la scuola superiore. Gli insegnanti dunque trascurerebbero la dimensione relazionale per potersi concentrare di più sugli aspetti istituzionali dell'educazione e sui contenuti da trasmettere.

«Alle medie cambiò tutto. I professori erano freddi e distaccati, per quanto bravi a spiegare, non mi hanno stimolato molto, a parte quella di educazione artistica».

«Alle medie il rapporto fra me e i docenti è peggiorato: si è venuto a creare un vero muro. Il loro atteggiamento demotivava la classe: erano solo in grado di fare critiche non costruttive, senza sforzarsi di instaurare un minimo di dialogo con noi alunni».

«Alla scuola media [...] fu peggiore quello [il rapporto] con i professori, poco disposti alla comprensione e al dialogo. Inoltre il lavoro a casa era eccessivo».

«Le scuole medie per me sono state disastrose, sicuramente ha contribuito il fatto che stessi attraversando un periodo difficile come l'adolescenza. [...] I professori, tranne qualcuno, ritenevano che insegnare fosse un dovere, come un lavoro qualsiasi: aprire il libro, spiegare, interrogare, senza mai soffermarsi su argomenti che a volte non sono scritti sui libri».

Conferma del ruolo importante giocato da una buona relazione tra studenti e insegnanti è data dalla capacità degli studenti di comprendere e di valorizzare i benefici che ne hanno tratto sia durante la scuola sia in generale in rapporto alla formazione della loro persona. Riferendosi a un'esperienza relazionale positiva essi utilizzano concetti come: empatia, relazione d'aiuto, capacità di ascolto, interesse per l'altro, sentimento di giustizia. Al contrario, quando la relazione non è stata soddisfacente, i concetti di cui si servono sono: odio, amore, stima, rispetto, paura, disgusto, ribellione, risentimento.

4. LA CAPACITÀ DEGLI INSEGNANTI DI TRASMETTERE CONOSCENZE DISCIPLINARI E I METODI DA ESSI UTILIZZATI

Nelle autobiografie degli studenti la capacità relazionale e quella di trasmettere conoscenze si intrecciano, contribuendo o ostacolando la formazione generale dei ragazzi. L'insegnante – come mettono in luce ancora Bombi e Scittarelli – nel suo rapporto con gli alunni si configura come un «esperto» non solo

in riferimento alla disciplina che insegna, ma anche in merito alla sua capacità di gestire la relazione con ciascun allievo (cfr. 1998, 67). A scuola, come in altri contesti sociali, ogni apprendimento efficace e duraturo è sempre mediato dalla relazione. Una simile consapevolezza non è tuttavia pienamente presente ai docenti, come emerge dai racconti degli studenti. È interessante notare che quanto rimane a questi dall'esperienza dell'incontro con i docenti non sono tanto i saperi acquisiti, quanto piuttosto la qualità della relazione instaurata in classe, la capacità di suscitare interesse per nuove conoscenze, oltre a quella di trasmettere sicurezza agli allievi.

«Ripenso con nostalgia anche agli anni trascorsi alla scuola elementare: [...] le maestre erano abili nel presentare i vari argomenti in maniera tale da destare il mio interesse e la mia curiosità di apprendere. Infatti molto spesso utilizzavano il metodo del gioco per invogliarci a studiare».

«Ora veniamo a parlare della scuola elementare; sarò per sempre riconoscente alle mie maestre, mi hanno fatto lavorare sodo ma ottenendo ottimi risultati. Esse sono state in grado di trasmettermi tanti contenuti teorici, ma anche tanti di quei valori fondamentali e importantissimi nella formazione di un ragazzo della scuola elementare, quali il rispetto per gli altri, la stima in noi stessi e quant'altro».

«Solo ora a distanza di anni [...] mi accorgo di come mi porto dietro alcune lacune dalle elementari dato che le nostre insegnanti non ci hanno MAI insegnato a studiare [...]. Credo, infatti, che intelligenti non si nasce ma si diventa ed a me manca tuttora quella rapidità nei ragionamenti o nei collegamenti, quella velocità nell'apprendimento e nello studio [...] che credo si dovrebbero iniziare ad acquisire alle elementari perfezionandole alle scuole medie».

«Alle medie poi, una vera sorpresa per me, mi piaceva un sacco studiare e stavo molto attenta alle lezioni. Sono sempre stata promossa ed ho un bellissimo ricordo dei professori, soprattutto del mio prof. di scienze e matematica, bravissimo a spiegare e bellissima persona, ancora oggi delle volte mi tornano in mente le sue considerazioni sulla vita e sulla società».

«[Alle medie] ho imparato ad aver voglia di imparare, di conoscere; attraverso la passione che alcuni professori mettevano nel proprio lavoro, per me era naturale apprezzare la materia corrispondente e ho cominciato a trarre soddisfazione da piccole conquiste quotidiane».

«[Alle medie] alcuni insegnanti non incontravano certo la mia stima visto che erano o troppo autoritari o troppo poco autorevoli e forse è stato questo che ha contribuito a non farmi apprezzare le materie che insegnavano».

5. IL RAPPORTO CON LE FIGURE ADULTE E LE SCELTE FORMATIVE FUTURE

Tra le figure adulte che assumono un significato rilevante per i bambini e gli adolescenti quelle degli insegnanti occupano indubbiamente un posto di rilievo. Tanto che diversi studiosi si sono domandati fino a che punto la figura dell'insegnante possa essere collocata tra quelle definite nei termini di un «altro significativo». Espressione, questa, coniata da Sullivan (1962), con la quale ci «si riferisce a quelle persone che sono importanti per il bambino, in quanto hanno un effetto profondo sullo sviluppo del Sé, potendo promuovere o ridurre il suo senso di benessere» (Bombi, Scittarelli, 1998, 93).

Analizzando i sentimenti degli studenti o le loro riflessioni su ciò che ha significato il loro rapporto con certi docenti possiamo ben dire che per la maggior parte di essi l'insegnante è senz'altro una figura importante in grado di influire in maniera significativa sulla scelta dell'indirizzo degli studi superiori. Ciò vale, ovviamente, anche per i genitori, i quali svolgono talora un ruolo decisivo in tale scelta, come traspare da alcuni dei seguenti spezzoni di racconto.

«L'esordio del mio avanzamento nella scuola secondaria superiore ebbe luogo all'interno dell'istituto professionale [...] a Prato, la cui scelta venne fortemente influenzata da mia madre, ex studentessa dello stesso istituto».

«Terminate le medie dopo lunghe chiacchierate in famiglia dopo lunghi incontri con studenti ed insegnanti di scuole superiori ho deciso di iscrivermi all'istituto magistrale [...], qui ho sviluppato il mio interesse verso le materie umanistiche e verso l'enorme mondo dei bambini».

«Ero ormai giunta al momento di fare la scuola media superiore e la scelta per me non fu facile; indecisa tra liceo socio-psico-pedagogico e liceo artistico, diedi così ascolto ai consigli dei miei professori di educazione artistica e ai miei coetanei e mi iscrissi al liceo artistico».

«La scelta della scuola superiore non è stata molto semplice; avevo le idee abbastanza confuse su ciò che avrei voluto fare. Forse anche sotto la spinta dei miei professori, ho frequentato il liceo scientifico [...] e mi sono diplomata con un buonissimo punteggio».

«È proprio alle scuole medie, grazie ad una lezione di accenno alla psicologia infantile della professoressa di religione, che si è sviluppato in me l'interesse per questo tipo di

materie e quindi la scelta della scuola superiore. Le mie letture sono passate dalle tipiche letture per ragazzi a libri riguardanti le “diversità”, ma soprattutto i diversamente abili, a partire da tutta la biografia della scrittrice americana Torey Hayden».

«Poi è arrivato il momento di scegliere la scuola superiore ed è stata veramente dura, infine ho optato per il liceo scientifico spinto anche dalle insistenze dei miei professori che credevano nelle mie capacità. I primi due anni sono stati difficili e sono entrata spesso in crisi [...] Le cose sono cambiate con il passaggio al triennio [...] Oggi ringrazio molto quei professori che mi hanno incoraggiato nella scelta di questa scuola, tanto che mi è dispiaciuto lasciare quel liceo malgrado tutte le rinunce e tutti i sacrifici che ho dovuto fare».

6. ALTRI LUOGHI ED EVENTI FORMATIVI INTERCONNESSI CON QUELLO SCOLASTICO

Nonostante le continue sollecitazioni pedagogiche degli ultimi anni sulla necessità di un rapporto più stretto tra scuola ed extrascuola, in vista anche di una maggiore valorizzazione di quelli che sono gli apporti formativi che il soggetto in formazione acquisisce in contesti extrascolastici, la scuola non è riuscita ancora a valorizzare appieno le risorse presenti sul territorio e a integrarle sia teoricamente sia didatticamente nella sua offerta formativa (cfr. Orefice, Avenati, 1991; Frabboni, Pinto Minerva, 2003, 195-206).

L'interazione tra i saperi formalizzati, informali e non formali non è ancora pienamente attuata, stando agli stessi racconti degli studenti, i quali, pur valorizzando l'importanza per la propria crescita delle gite e di certe attività svolte anche in ambito scolastico (teatro, progetti, scambi culturali), non riescono tuttavia a concepirle come integrate in maniera organica con i saperi trasmessi dalla scuola nel curriculum.

«I momenti che mi sono rimasti più impressi [della scuola elementare] sono stati le gite scolastiche, sia perché erano le prime uscite, per una bambina, sia perché era un modo per imparare cose nuove divertendoci, e senza studiare...».

«Da quando la mia classe è stata agli Uffizi ho anche sviluppato un discreto interesse per l'arte, che tuttora coltivo, grazie al professore di disegno artistico».

«Il bello delle gite [delle scuole medie], secondo me, è che ti permette non solo di visitare le città, ma anche di conoscere meglio i propri compagni sotto molti aspetti perché in quei giorni devi convivere ventiquattro ore su ventiquattro con loro».

«L'unica cosa bella che noi studenti abbiamo fatto alla scuola media è stata la settimana bianca dove non so perché si è creata una certa solidarietà tra i professori e noi studenti».

«Molto importanti e produttive sono state le uscite extrascolastiche [delle scuole medie], che mi hanno permesso di essere più socievole e anche più indipendente».

«Le scuole medie terminarono con una bellissima gita: Parigi!! Questa non la dimenticherò mai perché fu il mio primo viaggio all'estero, senza genitori, all'insegna del divertimento».

«Non abbiamo mai fatto una gita scolastica [alle scuole medie], perché, così dicevano i professori, eravamo troppo confusionari e quindi non ce la meritavamo».

«Non ho molti ricordi scolastici di questo periodo [della scuola media], se non quello di alcuni incontri sostenuti con dei testimoni della seconda guerra mondiale, i cui racconti mi colpirono profondamente. Inoltre furono interessanti le visite che facemmo presso musei ed osservatori toscani».

Attraverso uno sguardo retrospettivo gli studenti riconoscono che le esperienze che hanno accompagnato il loro viaggio di attraversamento del lungo 'ponte scolastico', che va dalla primaria alle superiori, hanno avuto un significato sul piano della loro crescita complessiva. Non solo gli eventi più strutturati e organizzati come le gite, ma anche esperienze quotidiane come prendere l'autobus da soli la mattina o recarsi a piedi sempre da soli a scuola, hanno rappresentato momenti di conquista della propria autonomia, contribuendo al rafforzamento della personalità. Le attività più strutturate e inserite nella programmazione scolastica, come le gite all'estero o la settimana bianca, sono state inoltre occasione di approfondimento del rapporto con i pari e talvolta anche con i docenti.

7. I RAPPORTI CON I COETANEI

La centralità che nella scuola dell'obbligo assume la trasmissione delle conoscenze e l'acquisizione da parte degli allievi di quelle abilità finalizzate a mettere a frutto le conoscenze apprese, sembra porre in secondo piano gli interventi volti a sviluppare le capacità relazionali, soprattutto quelle di gruppo, lavorando sulle emozioni e sui sentimenti affettivi quali l'amore, l'amicizia, la solidarietà. Questi sentimenti, pur fortemente presenti nel vissuto dei ragazzi, paiono emergere non tanto suscitati da un'intenzionalità

formativa attenta all'educazione degli affetti, quanto per un'esigenza interiore degli studenti stessi.

«La presenza in classe [nella scuola media] di una ragazza con sindrome di Down e di tre ragazzi extracomunitari ci rese molto solidali e comprensivi nei loro confronti, tanto che anche gli insegnanti si stupirono del fatto che fossimo riusciti così affettuosamente a integrare questi soggetti nel gruppo».

La nascita di sentimenti affettivi tra bambini avviene soprattutto nella scuola primaria, in cui la ricerca di legami è più spontanea e anche se questi sorgono in forme ingenuie possono protrarsi in taluni casi fino all'età adulta. Gli accenni all'amicizia e all'amore, sentimenti vissuti dagli studenti come valori importanti e irrinunciabili, possono essere letti dalla scuola e dalla famiglia come un invito a prestare maggiore attenzione verso la sfera dei sentimenti e delle emozioni.

«Fin dai primi giorni di scuola [elementare] trovai il conforto da parte di una bambina, S.; in poco tempo diventò la mia migliore amica. Con lei stavo bene, forse mi capiva, i miei giorni diventarono più tranquilli».

«[Nella scuola elementare] certamente avevo un'amica “del cuore” con la quale passavo la maggior parte del mio tempo a scuola e nel pomeriggio, ma sono sempre stata bene anche con tutti gli altri, eravamo una classe molto unita».

«Col passare dei giorni ho conosciuto quella che è diventata la mia migliore amica per tutta la durata dei cinque anni; si chiama G. e stavamo sempre insieme non solo a scuola ma anche tutti i pomeriggi, anche perché abitiamo vicino».

«Il rapporto con la classe [nella scuola elementare] poi era molto buono, riuscivo a relazionare bene e come adesso raramente mi trovavo coinvolta nei piccoli litigi tra bambini anzi cercavo sempre di riappacificare le persone. Inoltre in questo periodo strinsi le mie prime amicizie che tutt'oggi mantengo».

«Quelli della scuola media [...] sono stati gli anni scolastici che ritengo i più belli della mia vita fino ad adesso. [...] Mi trovavo bene con i miei professori e con i compagni di classe. Tutt'ora ho amicizie che risalgono a quell'epoca».

«Anche io come tutti i bambini alla scuola elementare ho vissuto i primi amori, furono ingenui semplici e soprattutto simpatici».

«[Nella scuola media] ho stretto amicizie che ritrovo tutt'ora ben salde nel presente e i miei primi amori sono tutti ben incisi nei miei amatissimi banchi di scuola».

Come ha efficacemente messo in luce Bruno Rossi, «nella scuola spesso l'affettività è stata una dimensione della personalità misconosciuta, marginalizzata, sprecata [...]. Gli affetti, piuttosto che essere collocati al centro del processo formativo e apprenditivo, sono stati non poche volte censurati, estromessi, guardati con sospetto e diffidenza, scordando l'inseparabilità tra vita affettiva e vita cognitiva, dimenticando che in ogni evento educativo le variabili affettive occupano un posto rilevante» (2002, IX) .

Anche nel racconto degli studenti la dimensione cognitiva e quella relazionale sembrano essere scisse. Questa scissione e l'assenza di un'educazione ai sentimenti possono essere la causa del manifestarsi e del prevalere di sentimenti negativi, dalla diffidenza all'invidia sino a una competizione fine a se stessa, come traspare dai racconti degli studenti. Certamente la mancanza di coesione all'interno della classe può essere dovuta alla presenza di elementi portatori di una qualche problematicità, di fronte a cui la scuola, proprio perché tende a trascurare la dimensione emozionale e affettiva, non possiede strumenti efficaci utili a una loro gestione e integrazione.

«Mi ritrovai [nella scuola media], in un ambiente ostile e di totale omologazione dove la possibilità di espressione nei suoi aspetti più variopinti, a cominciare dal modo di vestire, o quello di portare i capelli, era pressoché inesistente, non tanto per colpa del corpo docente, ma in parte dovuto alla ricerca di identità di ogni ragazzo di tredici anni, in parte alle “leggi” che un piccolo gruppo di studenti imponeva attraverso la prepotenza, l'emarginazione e l'isolamento sociale, perpetuato con continue offese e scherzi di dubbio gusto, verso gli elementi “scelti”».

«Non è mai stata una classe unita [nella scuola media] e abbiamo avuto sempre molti problemi [...] di convivenza».

«A livello di amicizie credo che la mia classe [alle elementari] fosse abbastanza unita, al di là dei vari gruppetti che c'erano al suo interno. Fra noi bambini c'era molta solidarietà, anche in situazioni un po' difficili causate da qualche bambino troppo agitato; naturalmente non sono mai mancate le invidie, le gelosie e i conseguenti litigi, seguiti o da periodi di guerra aperta o dalla riappacificazione immediata».

«Al quale [periodo della scuola media] purtroppo associo solo ed esclusivamente momenti tristi e difficili, dati dal cattivo rapporto con i miei compagni e con la maggior parte dei professori. [...] Esistevano molti gruppi all'interno di essa [la mia classe], ma si formarono con il tempo anche i sottogruppi dei gruppi, e così via dicendo, fino a

ridursi addirittura a gruppetti formati da due massimo tre elementi. Non facevamo classe, ognuno di noi “portava l’acqua al suo mulino”, senza preoccuparsi degli altri ed i professori sembravano premiare chi ci riusciva meglio!».

«Alcuni miei compagni si burlavano di me perché dicevano che ero grassa; non era vero, ma per me diventò un vero e proprio complesso che mi sono portata dietro anche dopo le scuole medie. Con le compagne di classe era cresciuta una forte competizione sia da un punto di vista scolastico che legata all’aspetto fisico, fu una lotta dura!».

8. IL RAPPORTO CON LA FAMIGLIA

Come è stato detto più sopra, gli studenti non parlano in maniera dettagliata del rapporto con la famiglia. Tuttavia sono ricorrenti brevi cenni sull’influenza che le figure parentali importanti quali la madre, il padre o i nonni hanno esercitato durante la loro esperienza scolastica. In particolare i genitori, per lo più la madre, ma in alcuni casi anche un nonno o una nonna, vengono rammemorati per il prezioso sostegno affettivo ed emotivo rappresentato durante il passaggio dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria e, in molti casi, non soltanto in tale occasione, ma lungo i cinque anni della scuola primaria. Solo raramente ci si trova di fronte a un vero e proprio «j’accuse» rivolto ai genitori per il loro mancato sostegno affettivo e materiale.

«La mia famiglia, e soprattutto i miei genitori, mi hanno sempre appoggiato, sostenuto e incoraggiato verso il mondo scolastico».

«[Della scuola elementare] serbo nella memoria le corse per prendere lo zainetto e l’emozione nell’aprire il contenitore in sé stante sapendo spesso di trovarci i miei secondi preferiti preparati da mio padre».

«In quinta elementare, ricordo bene di essere venuta a sapere che mio padre aveva espressamente chiesto a questa insegnante [di inglese] di spronarmi ed insistere con me affinché non rimanessi chiusa, vinta dalla timidezza. Una volta saputo questo, stranamente, non mi sono arrabbiata, ma, anzi, l’ho ritenuto giusto e mi sono impegnata in maniera maggiore».

Talvolta il richiamo alla famiglia è utile per sottolineare l’influenza, su un iter scolastico già compromesso, di accadimenti importanti, come la separazione dei genitori o la morte di uno di essi o di un parente stretto. Emerge così dai racconti degli studenti una pluralità di situazioni in cui la famiglia è vista come famiglia oppressiva oppure come famiglia distaccata e che delega o an-

cora come famiglia con problemi, talora segnata da un lutto grave. Situazioni che incidono negativamente sulla vita scolastica degli allievi e che quasi mai la scuola riesce a comprendere pienamente.

«[Nella scuola elementare] hanno fatto di tutto per farmi imparare le tabelline, le divisioni, alzando la voce e perdendo la pazienza. Prima mio padre, poi un lontano parente, maestro di matematica. La mia risposta è stata “chiusura”. Da quegli episodi ho deciso di escludere la matematica dalla mia vita perché era sinonimo di violenza».

«[Al tempo della scuola elementare] succedeva che mi perdevo e non riuscivo a collegare le parole che mi spiegavano e avevo difficoltà a studiare. I compiti a casa li ho sempre fatti da sola, infatti dai miei genitori adottivi non ho ricevuto mai un aiuto o un consiglio di come poter studiare anche solo per capire la semplice parola il cui significato si poteva trovare sul vocabolario. Ricordo che quando chiedevo ai miei genitori qualche libro o vocabolario da comprare ne facevano sempre una tragedia perché secondo loro non erano obbligati a comprarmelo».

[Al tempo della scuola elementare] mia madre aveva problemi di depressione e vivevo questo come un incubo, una situazione da controllare, ed essendo a scuola non potevo farlo. Avevo paura di perderla, che ella facesse qualche gesto estremo, e questo io non lo dicevo a nessuno; tornando a casa, sul pulmino, pregavo soltanto di ritrovarla, e più volte non era in casa, ma da sua madre in un paese vicino per momenti “no”. Così andavo dalla nonna paterna, attaccata a me, ma incapace di comunicare e che mi voleva “brava”.

«Dopo l'esame di quinta elementare, la mia famiglia si era trasferita in un'altra zona della mia città e, per motivi logistici, i miei genitori avevano deciso di farmi frequentare una scuola media pubblica vicino alla nostra nuova abitazione. Già il primo giorno di scuola mi ero sentita quasi un alieno, ero diversa dagli altri e questo gli altri lo vedevano, ed inevitabilmente, considerata l'età, mi emarginavano ed io non riuscivo, nonostante i miei sforzi, ad integrarmi. Il secondo anno [di scuola media] ci fu il mio crollo: da una parte la continua situazione di emarginazione che vivevo in classe venne amplificata non solo dall'età ma anche da una grave incapacità nell'aiutarmi dei miei genitori e dalla continua denigrazione dei miei professori che in più occasioni mi facevano sentire diversa per il mio abbigliamento (anzi per l'abbigliamento deciso ogni mattina da parte di mia madre) davanti agli altri; dall'altra, la morte di mio nonno, che rappresentava per me una figura paterna. La morte di mio nonno mi venne annunciata in modo molto brusco e traumatico».

«[Durante la scuola elementare] divenni il capro espiatorio di tutti i guai che accadevano, una volta fui accusato di aver intasato il bagno con un sacchetto di plastica, ricordo ancora con rabbia che fui obbligato a estrarre a mani nude il sacchetto dal water, e che i bambini mi evitarono per aver toccato tale sporcizia. Dopo quell'episodio mia madre decise di cambiarmi scuola, ma ormai i miei rapporti con l'istituzione scolastica erano compromessi, a scuola non andavo volentieri, i compiti a casa erano una tortura, non

vedevo l'ora di tornare a casa o magari di andare ai giardinetti a giocare. Durante la prima media persi mio padre e questo certo non mi fu di aiuto per superare le difficoltà, ricordo che per un fenomeno sicuramente psicologico che spero di capire nel prosieguo dei miei studi, tendevo a rifiutare qualsiasi figura maschile che cercava di educarmi; a cominciare dai professori e dall'allenatore del calcio».

Durante l'età dell'infanzia la famiglia sembra riuscire a tener aperto un dialogo e a mantenere una relazione di contatto con i figli. A partire dalla scuola secondaria di primo grado, in concomitanza con una progressiva chiusura dei ragazzi legata all'età adolescenziale, la capacità di conversare e di dialogare con i figli sembra venir meno all'interno della famiglia, sia nella quotidianità sia di fronte a situazioni problematiche. La necessità di un'educazione all'affettività capace di favorire il dialogo e l'empatia e di dar voce ai sentimenti sia a scuola sia in famiglia è oggi quanto mai urgente poiché le reti di sostegno sociale sono più deboli e la cultura in cui viviamo orienta all'individualismo, al narcisismo e all'apparenza.

9. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

In conclusione di questo saggio sull'analisi dei racconti e delle riflessioni che gli studenti hanno dedicato al periodo della scuola dell'obbligo, due, tra gli altri, sono gli aspetti che vale la pena richiamare. Il primo riguarda quello che abbiamo considerato quale filo conduttore dell'intero percorso della vita scolastica, cioè la dimensione relazionale, il secondo è relativo invece alla potenzialità del racconto autobiografico, che, nell'esteriorizzare l'esperienza vissuta, si configura come una riconciliazione col passato, soprattutto quando tale passato non è stato vissuto in maniera serena e ha lasciato dei segni. Rispetto alla prima questione merita ancora ribadire che l'«esperienza formativa – come sottolinea Bruno Rossi – riesce a configurarsi qualificata e qualificante, e pertanto valida impresa di promozione della personalità, se tra chi educa e chi è educato si attua una relazione umanamente significativa, in grado di accreditare l'intrinseca sostanzialità e la coesistente dignità del destinatario dell'atto educativo, di rispettarne e accoglierne i bisogni e le domande fondamentali, di aiutarlo a costruirsi una personalità autonoma capace di decisioni etiche e di libertà responsabile» (2002, 85).

Certamente un nodo problematico che si presenta anche all'educatore più disponibile a instaurare una relazione significativa con gli allievi e ad accogliere le loro richieste d'aiuto consiste nella difficoltà di lettura dei bisogni dei singoli allievi, dal momento che essi non sono in grado di formulare in modo chiaro le

questioni che li turbano e che li rendono fragili e insicuri. Il metodo autobiografico potrebbe allora configurarsi come uno strumento valido per dar voce all'inespresso, aiutando l'allievo a tematizzare le proprie sensazioni, i propri stati d'animo, le esperienze e i vissuti traumatici. È questa la seconda questione che emerge dalle pagine scritte dagli studenti i quali, attraverso la rielaborazione riflessiva del proprio percorso formativo, segnalano agli educatori la validità del raccontarsi per l'azione educativa. Il racconto autobiografico può configurarsi dunque come una strategia atta a comprendere il vissuto personale degli allievi e a promuovere un clima relazionale più propizio alla vita di classe e di conseguenza una migliore relazione tra docenti e allievi.

Pertanto, dal punto di vista dell'insegnante, l'autobiografia può essere vista come un modo per approfondire la conoscenza degli alunni, delle loro competenze comunicative, espressive, cognitive. Dal punto di vista dei ragazzi, invece, il racconto autobiografico può essere inteso come un modo per conoscere se stessi, per imparare a gestire le proprie emozioni, per crescere e formarsi per la vita. Ci auguriamo che per i nostri studenti la rievocazione della loro esperienza scolastica abbia rappresentato, oltre che un'occasione per fare il punto sul loro vissuto formativo, anche un modo per acquisire maggior consapevolezza circa l'importanza della dimensione relazionale nella formazione dell'educatore.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bombi A.S., Scittarelli G. (1998), *Psicologia del rapporto educativo. La relazione insegnante-alunno dalla prescuola alla scuola dell'obbligo*, Firenze: Giunti.
- Catarsi E. (2003), Le molteplici professionalità educative, in: Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C. e Muzi M., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma, Carocci, pp. 11-38.
- Fadda R. (2002), L'insegnante comunicativo (...anche nella scuola del curriculum), in: Cambi F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci, pp. 135-146.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza.
- Orefice P., Avenati A. (a cura di) (1991), *Educazione ambientale e didattica del territorio. Resoconti ed esperienze di lavoro nella scuola media*, Teramo, Lisciani & Giunti.
- Rossi B. (2002), *Pedagogia degli affetti*, Roma-Bari, Laterza.
- Selleri P. (2004), *La comunicazione in classe*, Roma, Carocci.
- Sullivan H.S. (1962), *Teoria interpersonale della psichiatria* (ed. orig., 1953), Milano, Feltrinelli.

STORIE DI ORDINARIA SCUOLA SUPERIORE: FRAMMENTI DI AUTOBIOGRAFIE SCOLASTICHE

Marco Mannucci

LA FORMAZIONE INVISIBILE

Talvolta capita agli insegnanti di ripensare a dei volti di alunni, dimenticati in chissà quale angolo della memoria, e talvolta capita loro di domandarsi che cosa stia facendo adesso quel volto, difficilmente associato ad un nome (e viceversa), oppure chissà che cosa è rimasto a quel volto o a quel nome del periodo trascorso a scuola. Già che cosa è rimasto, che cosa si è appiccicato addosso in modo indelebile, che cosa si è incollato sopra quel volto o quel nome di quegli anni trascorsi nelle aule scolastiche attraversando interrogazioni, lavagne, ricevimenti collettivi di genitori, assemblee, compiti, occupazioni, presidenze, banchi, pagelle... Qualcosa dovrà pure essere rimasto.

Spesso pensiamo che siano rimaste conoscenze e competenze, pensiamo che quel nome declinato sia ancora lì insieme al quinto canto dell'Inferno ed alla caduta tendenziale del saggio di profitto, magari un po' impolverato ma ancora lì pronto ad essere usato in base al bisogno. Le informazioni forse non ci sono più, *rosam* in accusativo singolare, forse non c'è più, rimane però la capacità di muoversi tra le informazioni, la capacità di comprendere la complessità del reale grazie a categorie e schemi interiorizzati, la motivazione ad apprendere, il senso di autoefficacia, la consapevolezza di potercela fare.

Ma quand'anche avessimo elencato ad una ad una le competenze che rimangono dopo uno, due, tre, venti anni avremo soltanto elencato una piccola parte degli apprendimenti significativi e duraturi acquisiti nel percorso scolastico.

Eppure questo qualcosa, significativo per la formazione dell'individuo, rimane invisibile all'istituzione scuola. La scuola ha davanti a sé dei risultati visibili e tangibili che spesso si traducono in numeri, sintetizzati spesso in un numero conclusivo da sessanta a cento, ma questo non basta, anzi spesso crea confusioni e falsi obiettivi. Sembra che l'unica finalità della scuola sia quella di far raggiungere un numero, il più alto possibile, agli studenti in formazione.

Occorre essere coscienti del fatto che la formazione e qualunque azione organizzativa hanno sempre due risultati, uno visibile e quantificabile, e un altro

implicito, ma reale e duraturo. In un'impresa, ad esempio, quando vendo realizzato un fatturato (visibile), ma creo altri risultati (innovazione, ampliamento del mercato, fidelizzazione del cliente, ecc.) che dipendono non solo da cosa ho fatto, ma da come l'ho fatto (era un prodotto nuovo? Ho documentato la relazione col cliente? Era un cliente acquisito o no? etc.). Occorre cominciare a percepire, esplicitare ed intervenire anche su quest'area.

Ecco allora che iniziare un percorso formativo con un percorso autobiografico sposta la percezione su quest'area invisibile ma significativa e ne aumenta la visibilità e la consapevolezza, sviluppa una riflessività individuale capace di rischiarare zone d'ombra, dimenticate, nascoste ma non per questo perdute del tutto e insignificanti.

Cominciare un percorso formativo al di là del numero vuol dire anche centrare l'attenzione sulla persona nella sua interezza, non soltanto un vaso riempito, bene o male, di informazioni ma una persona in-formazione con un vissuto, una storia, un'autobiografia appunto. Vuol dire: *mi interessa quello che porti, quello che sei*.

I confini della formazione si allargano ed improvvisamente lo sguardo percepisce universi prima invisibili, universi di confine dove confrontarsi con saperi non strettamente disciplinari ma trasversali, dove occorre gettare ponti di mediazione e di collegamento, dove la rigidità epistemologica delle discipline viene meno per aprirsi ad una molteplicità metodologica. Che cosa rimane allora, che cosa porti dentro la tua valigia della memoria di quel tempo passato, trascorso sui banchi, raccontami...

AUTOSTIMA ED AUTOEFFICACIA

...e Ilaria racconta:

La scelta delle superiori fu il Liceo Classico a Grosseto. Qui le persone erano molto competitive e mi guardavano dall'alto in basso. I primi due anni di Ginnasio passarono piuttosto bene, con un buon rendimento ma la classe mi appariva sempre lontana e diversa da me, le persone divise in "parti antagoniste" ed io sentivo il gruppo "non mio". In più io stessa stavo attraversando una fase difficile della mia vita: a sedici, diciassette anni non riuscivo ad accettarmi, ero molto confusa rispetto a ciò che realmente volevo ed avevo difficoltà ad entrare in relazione autentica con gli altri. Dunque fu proprio la prima liceo lo spartiacque della mia vita scolastica: l'anno in cui, proprio i primi giorni di scuola, ho interrotto la mia strada. Inizialmente mi facevo accompagnare da mia madre davanti all'edificio, per poi tornare indietro, per una paura fortissima e malesseri psicosomatici. In seguito smisi di andare, rimanendo a casa. È indescrivibile quello

che ho provato: incertezza, dolore, paura, senso di colpa, non potevo più entrare in quell'edificio. Provavo il terrore per una professoressa, mi sentivo soffocare lì dentro, persino studiare non mi piaceva più, un vero e proprio rifiuto per la scuola e tutto ciò che le stava intorno...pensavo di non valere più niente e immaginavo la mia vita finita, mi sentivo una fallita, rimanevo chiusa in casa per la vergogna, per tutto il giorno. In famiglia non riuscivano più a capirmi, io stessa mi ero chiusa nei loro confronti, e finii per essere chiamata "somara", "vagabonda" e appellativi simili da un padre che fino a pochi giorni prima mi aveva considerato la più brava di tre sorelle. I rapporti stavano diventando insostenibili, era una sorta di labirinto buio, in cui nessun corridoio riusciva a filtrare un raggio di luce.

È il crollo dell'autostima, il senso di autoefficacia praticamente annullato: a livello emozionale Ilaria non è più in grado di osservare ed analizzare le proprie emozioni, a livello corporeo non riesce a controllare i sintomi di soffocamento davanti all'edificio scolastico, a livello familiare non c'è nessuno che la valorizzi e che la faccia sentire amata. Sono praticamente scomparse le relazioni interpersonali con il gruppo dei pari e la scuola è la causa scatenante del buio che Ilaria vede davanti a sé. Assente è la capacità di Ilaria di dominare gli eventi della propria vita, l'ambiente circostante, paura, dolore, incertezza, senso di colpa sono i sentimenti che prevalgono. Immobilità ed incapacità di agire, nessun raggio di luce che filtra.

...per riprendere a vivere veramente sono passati degli anni, ho cambiato scuola passando al Liceo Pedagogico, più vicino al mio carattere e alle mie aspirazioni, ho smesso di nuovo, poi ho fatto due anni insieme, mi sono ancora fermata...

Leggere l'autobiografia scolastica di Ilaria fa percepire la disperazione, l'incapacità di trovare una via di uscita, l'impossibilità di trovare un appiglio, nel periodare c'è la disperata ricerca di un ma avversativo, di un *ma*, di un *se*, capace ricambiare il corso di una storia, una storia che ci fa comprendere quanto significativa e determinante è l'esperienza scolastica per un adolescente.

...ma per tutto questo periodo ho fatto un percorso interiore che mi ha permesso di tirar fuori i miei talenti che tenevo sepolti, bloccati da un dolore e da una paura che avevano formato un masso enorme sul mio petto. Non è stato un processo lineare, per molto tempo ho temuto la figura del professore, il giudizio, le interrogazioni, che consideravo come la cosa più brutta che mi potesse capitare; tutto questo finché non sono riuscita a concludere il percorso scolastico. (...) a scuola per la prima volta mi sono sentita sostenuta, compresa, aiutata in queste mie difficoltà e persino le compagne mi hanno dato prova di grande umanità. Sono nate delle amicizie. Adesso sono felice, perché superata la prova dell'esame di Stato mi sento più forte.

Finisce bene la storia di Ilaria, un ma avversativo cambia improvvisamente un panorama tragico per aprire un nuovo scenario dove a poco a poco, partendo da una riflessione interiore (in fondo l'unica cosa che era rimasta ad Ilaria) viene ricostruita un'intera esistenza, Ilaria rientra in possesso della propria vita ritrovando equilibri persi sul piano familiare, emotivo, dei rapporti interpersonali, della scuola. Ma quanta fatica.

Che cosa rimane allora della scuola? Un'esperienza difficile e dolorosa senza dubbio, un'esperienza che ha segnato in modo determinante la vita di Ilaria. Un caso eccezionale? Forse, proviamo però a leggere anche altre autobiografie scolastiche.

L'esperienza di Elena sottolinea i disagi scolastici di Ilaria:

Ricordo che quando prendevo un bel voto il professore non diceva niente perché era il mio dovere, in caso contrario perdeva ore a fare prediche che mi demoralizzavano e mi demotivavano, alimentando in me una profonda insicurezza per cui, anche se sapevo le risposte, avevo paura di sbagliare e preferivo non rispondere affatto. Le superiori sono state un vero e proprio trauma che hanno alimentato in me, oltre all'insicurezza anche la convinzione di non essere mai all'altezza, per cui terminati questi cinque anni, non ho voluto più saperne di scuola e istituzioni scolastiche e ho iniziato subito a lavorare.

Non essere mai all'altezza sono le parole drammatiche di Elena ed anche qui è evidente come la scuola non abbia certo contribuito a migliorare il senso di autoefficacia di un'alunna.

Eppure l'autoefficacia, come componente fondamentale dell'autostima, dovrebbe diventare una dimensione essenziale della formazione di un adolescente al fine di sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti della formazione, di un apprendere ad apprendere determinante per orientarsi in una società in continua e frenetica evoluzione.

Ricerche svolte (Bandura, 1995) dimostrano che il senso di autoefficacia influenza l'apprendimento degli studenti sia attraverso meccanismi cognitivi che attraverso processi motivazionali e sottolineano che le convinzioni di efficacia sono influenzate dall'acquisizione di abilità ma non sono un puro e semplice riflesso di esse. Studenti che mostrano uno sviluppo della competenza cognitiva della stessa entità differiscono però nelle loro prestazioni intellettive a seconda della forza del loro senso di efficacia. Non solo, scrive Bandura «Gli alunni che sviluppano una salda convinzione nella propria efficacia saranno pronti per provvedere alla propria istruzione quando questa dipenderà dalla propria iniziativa» (Bandura, 1997, 250).

Ci rendiamo conto che in una società dove diventa sempre più importante la formazione durante tutto l'arco della vita la capacità di apprendere in modo

autonomo è un elemento determinante per lo sviluppo sociale e professionale di un individuo.

Ma i racconti continuano, a parlare questa volta è Barbara:

Riguardo alle superiori ho un grande vuoto, buio. Sicuramente ne è una conseguenza l'esame di maturità che non ho affrontato in maniera positiva. Comunque ricordo che il rapporto con i professori era molto freddo, l'ho vissuto come una sfida, una provocazione. Alcuni professori durante le verifiche in classe inserivano argomenti mai trattati, dicendoci che dovevamo impegnarci a far lavorare il cervello per risolverli, e la maggior parte delle volte i risultati erano tragici, erano per noi momenti di umiliazione. Non c'erano momenti di confronto e di scambio dovevamo solo ascoltare ed apprendere.

Il buio, il vuoto, le umiliazioni; sono parole durissime quelle di Barbara, parole che si riservano ad eventi traumatici, ma Barbara sta parlando di scuola secondaria superiore e non è solo Barbara.

Scrivo Alice facendo nomi e cognomi che, ovviamente, omettiamo:

La professoressa di Inglese aveva deciso, fin dal primo giorno di scuola, chi avrebbe bocciato a giugno, io ero compresa. Forse avevo troppi problemi per stare in un posto così di élite, ma comunque mi hanno dato una mano a non recuperare lacune e voti. Nessuna possibilità. È stato per me un campo di concentramento. Dopo essere stata bocciata ho deciso di non ritentare anche perché il mio ragazzo, più grande di me che frequentava lo stesso liceo, mi aveva lasciato lo stesso giorno che aveva visto i quadri ed i suoi amici aristocratici sono scomparsi nel nulla schierati dalla sua parte. Sola, senza amici, in preda alla disperazione ed al buio nero, quell'estate ho preso la decisione di iscrivermi ad un'altra scuola.

Ancora il buio, il *buio nero* usato per descrivere un'esperienza traumatica eppure Alice parla di scuola. Sta usando il linguaggio che gli psichiatri usano per descrivere gli stati depressivi, ma stiamo parlando di scuola. Stiamo parlando dello sviluppo e del decremento di quel senso di autoefficacia, cognitiva e relazionale, che risulta fortemente correlata a sentimenti depressivi; stiamo parlando di quella che Pietropolli Charmet ha definito depressione narcisistica.

«La "depressione narcisistica", cioè il connubio fra la depressione come la si intende normalmente (la tristezza) e il calo dell'autostima. (...) Questa forma particolare di depressione, che alberga in una certa fase dell'animo dello sviluppo adolescenziale, questa permalosità, questa sensibilità, questa fragilità alla ferita, all'insuccesso, al mancato ascolto, mancato rispecchiamento in una certa fase dello sviluppo – nel passaggio dalla seconda alla terza media e l'ingresso alle scuole superiori – questa forma di ammacatura narcisistica proviene tutta dal ruolo sociale di studente. Nella mente dell'adolescente comincia a effettuarsi un progressivo fenomeno

di separazione fra il ruolo affettivo di adolescente, che cerca di mettersi al riparo dal dolore che gli proviene dall'appartenenza, e il ruolo sociale di studente, che quotidianamente lo fa soffrire e lo deprime narcisisticamente, non lo impreziosisce, non lo soggettiva, ma invece lo impoverisce di valore e gli provoca un dolore insopportabile, cioè quello narcisistico. L'ammaccatura del sé in quel momento evolutivo produce un dolore insopportabile perché è la fame di un evento diverso e cioè quello appunto che impreziosisce, che rispecchia teneramente, che produce stima, eccetera.» (Pietropolli Charmet 2000, 71).

Quante ferite, le hanno raccontate Ilaria, Barbara, Alice, Elena e quante altre sono state omesse, solamente per problemi di spazio; quanti corridoi bui senza via d'uscita, umiliazioni e vuoti interiori sentiti come pesanti ed incolmabili; quanto vagare nel buio più nero alla ricerca di una luce, anche flebile ma comunque di una luce.

M'ILLUMINO DI IMMENSO – DOCENTI INCORAGGIANTI

M'illumino di immenso. Era la scritta sulla maglietta che spesso indossava il mio professore di Italiano che oltre ad insegnare sapeva ascoltarci come nessun altro in quell'Istituto.

Queste le parole di Chiara che, attraverso tante delusioni scolastiche, trova comunque un docente che sa parlare con gli studenti e sa ascoltarli e valorizzarli.

Anche Elisa parla di docenti incoraggianti, docenti che aiutano a crescere, che prendono per mano:

La scuola superiore mi ha portato a conoscere nuove e belle persone, soprattutto ad ammirare due insegnanti che, oltre ad essere molto validi ci hanno "portato per mano" e fatto crescere.

La metafora del portare per mano ricorre spesso nelle autobiografie degli studenti, adolescenze, fasi di passaggio

Francesca invece parla di un docente incoraggiante e si dilunga nel descrivere alcuni aspetti importanti:

I rapporti con gli insegnanti non erano niente di particolare in generale, meno male che c'era il professor ***. Io ho instaurato un bellissimo rapporto con lui, non so come è avvenuto, è stata una di quelle sensazioni che si definiscono simpatia "a pelle"; lui non

mi ha mai considerato una bambina, ha sempre parlato con me, io ho sempre capito quando scherzava e quando faceva sul serio, non so come avrei fatto se non ci fosse stato lui, la sua lezione era la mia via di fuga per lo stress che avevo accumulato nelle altre lezioni, perché per me la cosa importante è sentirmi a mio agio, se non sono in queste condizioni io non sono me stessa. Con lui lo sono stata sempre nel bene e nel male, anche quando prendevo un brutto voto, lui non mi ha mai fatto sentire una nullità.

Quello che scrive Francesca è paradigmatico per definire la figura dell'insegnante incoraggiante. Anzitutto si sottolinea l'autenticità del rapporto, Francesca riesce a capire quando sta scherzando o sta facendo sul serio, comprende la coerenza dei comportamenti del docente e comprende i voti negativi, voti che servono a migliorare e non ad umiliare lo studente, voti che non sono diretti alla persona ma al risultato di un compito.

Catarsi ha descritto con parole molto chiare la necessità di docenti incoraggianti di docenti che oltre a competenze di tipo strettamente disciplinare e didattico possiedano anche competenze di tipo relazionali. «La capacità di attivare relazioni gratificanti ed “incoraggianti” con gli allievi appare quindi essenziale nella definizione dei caratteri della scuola accogliente e di una rinnovata professionalità docente. Questo alla luce della convinzione che il comportamento degli insegnanti è essenziale ai fini dello svilupparsi di personalità equilibrate ed anche nella stessa riuscita dei ragazzi nelle attività scolastiche». (Catarsi 2002, 42).

E i racconti, le storie di insegnanti incoraggianti continuano, anche se è difficile trovarli, anche se quando ci sono, sono comunque i ricordi più significativi del periodo scolastico, sono gli incontri che rimarranno per sempre con persone che ti hanno aiutato ad attraversare il mare burrascoso dell'adolescenza.

È Dario a raccontare:

Al terzo anno ebbi l'enorme fortuna di conoscere il mio ultimo professore di lettere. Una persona di cultura raffinata e di un autorevolezza tale che non sfociava mai in autorità, perché così grande era il rispetto che sapeva conquistarsi tra noi ragazzi che non aveva mai bisogno di alzare la voce. Mi ricordo che addirittura aspettavo con ansia le sue lezioni, tanto riusciva ad appassionarmi e coinvolgermi.

Dario lo ricorda come una persona straordinaria con grandi competenze didattiche e disciplinari ma non solo, lo ricorda anche per le sue competenze relazionali:

Mi sono sempre sentito apprezzato e stimato da lui. Stima che io ho sempre ricambiato, tanto che anche adesso che sono passati tre anni dal mio esame di maturità mantengo con lui un buon rapporto epistolare e non manco, quando mi è possibile di andarlo a

trovare nelle sue ore di buco. Lo considero inoltre una persona fondamentale nella mia crescita personale perché oltre ad essere stato un semplice professore si è dimostrato un vero e proprio educatore. Sono tante le cose che adesso mi rendo conto di avere imparato da lui. Mi ha insegnato, infatti, ad essere più imparziale nei miei giudizi e meno rigido nelle mie convinzioni, concedendo sempre il beneficio del dubbio a chi non la pensava come me. Di questo gli sarò sempre grato.

Quanti fili da seguire e da annodare insieme nei percorsi autobiografici, percorsi che spesso si intrecciano fino a diventare un vero e proprio gomitolo.

UN GOMITOLO DI STORIE

Ma nelle narrazioni, nelle autobiografie scolastiche, non è dominate soltanto il rapporto, spesso difficile, tra docenti ed alunni, la scuola, infatti, ha una dimensione ben più ampia, la scuola possiede una dimensione che va ben oltre l'insegnare e l'apprendere. Nei ricordi scolastici sono, infatti, sempre ben presenti i compagni di classe e tutte quelle occasioni di incontro e di confronto tra pari che costellano la comunità scolastica. Scrive ad esempio Giuseppe Maiolo riguardo alla scuola superiore «Uno spazio dove ci sono mille occasioni di confronto con i pari. Le pause tra una lezione e l'altra, l'imboscamento nelle toilette per fumare, le assemblee, le gite organizzate, fanno parte a pieno titolo della vita scolastica e gli scambi che avvengono lì, i contatti che si realizzano in questi contesti sono una miniera di opportunità e di conoscenze, un gomitolo di storie e di narrazioni fondamentali per un giovane. In questo senso allora la scuola è un luogo importante e ricco di stimoli per la crescita». (Maiolo 2002, 80).

Ed in questo gomitolo di storie è Debora a parlare:

E poi le assemblee, gli scioperi, le manifestazioni e addirittura un'occupazione della scuola. In classi quasi esclusivamente femminili, io e qualche altra ragazza eravamo sempre con i "maschiotti", il gruppetto più casinista, quello ribelle, quello che alcuni professori erano comunque riusciti a capire e che altri continuavano punire con brutti voti, anche immeritati e con cui noi continuavamo a fare guerra. Insomma, probabilmente ho voluto dare abbastanza spazio a tutte queste nuove esperienze della mia vita che talvolta ho trascurato la scuola stessa.

Già la scuola dei voti e delle interrogazioni era trascurata da Debora ma non certamente la scuola delle relazioni, la scuola dove si imparano le dinamiche relazionali, dove si impara a portare avanti una propria idea, dove si impara a *cambiare il mondo*. Purtroppo questo importante aspetto della vita scolastica spesso non viene considerato anzi risulta del tutto invisibile. Manca una seria

programmazione degli spazi e dei tempi degli studenti, una significativa valorizzazione del protagonismo degli studenti, un reale coinvolgimento della componente studentesca nelle scelte di fondo dell'istituzione scolastica ancora fortemente docentocentrica. Sarebbe importante, in ipotetiche future riforme, porre al centro dell'attenzione la partecipazione reale degli studenti alla vita della scuola intesa come comunità educante. Lo sviluppo della partecipazione degli studenti potrebbe aumentare la motivazione ad apprendere come testimonianza Agnese con la sua storia:

Già dal primo anno mi hanno dato l'incarico di rappresentante di classe, e lo sono rimasta per i successivi quattro anni. Ho fatto parte del comitato studentesco della scuola, fino a divenirne vicepresidente al quinto anno. Sono state tutte cose che facevo volentieri dando il meglio di me, ho sempre cercato di far partecipare in queste mie esperienze ed in questi incarichi, che non sempre erano facili, anche il resto delle mie compagne che, nella maggior parte dei casi, appoggiavano ogni mia decisione. Con tutta questa serie di stimoli, il mio modo di studiare è migliorato, le ore dedicate allo studio aumentate ed il mio rendimento scolastico è sempre stato elogiato dai professori.

E molte, molte altre, sono le storie raccontate e ricordate, memorie scolastiche che gettano una luce su quelle formazioni invisibili che attraversano l'esperienza scolastica come le assemblee, "le forche" raccontate da Pina, la stessa Pina che in un passo della sua autobiografia scrive: *in questi anni sono cresciuta molto sia a livello scolastico che umano, imparando a conoscermi e a formarmi come persona*. E prosegue: *Buffi erano i bidelli che aprivano gli armadietti, da loro custoditi, pieni di tante buone merende e buffi eravamo noi che qualche volta facevamo le "forche" di classe, da noi chiamate "filoni": emozionante fu quella mattina in cui andammo tutti a casa di *** a divertirci. Ed è stato durante la scuola superiore che appresi il significato di "assemblea" di classe e di Istituto. L'assemblea per novera un modo in più per saltare qualche giorno di scuola, per ammirare i bei ragazzi come quei due gemelli tra cui uno era il rappresentante di Istituto, per trascorrere del tempo in più insieme, perché no, anche per discutere su problematiche importanti*.

Dalle autobiografie emerge la dimensione, altamente significativa per l'alunno, di una scuola fatta di relazioni, amicizie, amori; di una scuola come luogo di crescita personale, di confronto costruttivo con gli altri, con adulti; di una scuola come terra di mezzo tra le sicurezze della famiglia e le incertezze del mondo, tra una età bambina che non c'è più ed un'età adulta che non c'è ancora. Ed è in questa terra di mezzo, luogo di incontro e di mediazione, che occorrerebbe sviluppare programmi e progetti per favorire la formazione di uo-

mini e donne per una società di domani e per favorire il dialogo tra le polarità oppostive che convergono sul terreno della scuola.

Il metodo autobiografico, grazie al suo *approccio dal basso* (bottom-up), mette in rilievo elementi di criticità della scuola superiore di oggi che necessita, indubbiamente, di una riforma complessiva in grado di rinnovarla nelle fondamenta. Una scuola che, priva di indirizzi programmatici rinnovati rischia di ottenere effetti completamente opposti a quelle che sono le finalità della scuola: formare individui demotivati e privi di senso di autoefficacia, incapaci di orientarsi nelle complesse strutture dell'informazione ed incapaci di sviluppare atteggiamenti positivi nei confronti di un apprendimento durante tutto l'arco della vita. Oppure di individui incapaci di far valere le proprie idee con strumenti democratici perché gli unici strumenti fino ad ora usati come le assemblee sono stati svuotati di senso, considerati come qualcosa che con la scuola non ha niente a che vedere e come perdite di tempo.

È il momento di ripensare la scuola e di vederla nella sua interezza e non come una mera trasmissione di saperi, ripensarla in quel *gomitolo* di storie intrecciate dove si costruisce la formazione dei ragazzi.

Il metodo autobiografico, inoltre, sviluppa nei futuri educatori quelle competenze riflessive in grado di interrompere il *cerchio magico* (Cambi 2004, 57) dei pregiudizi e condizionamenti, che provengono dal vissuto, dalla propria biografia e che tendono, se non opportunamente resi visibili, a replicarsi ed a riproporsi. Il percorso autobiografico, per un educatore, della propria storia scolastica, della propria biografia educativa fa prendere coscienza quindi di stili educativi, modalità relazionali, relazioni di aiuto che hanno agito e continuano ad agire e aiuta a capire, e talvolta a smascherare, circolarità di comportamenti e di atteggiamenti.

La strada aperta con queste autobiografie diventa quindi particolarmente significativa da un lato come percorso formativo per i futuri educatori professionali e dall'altro come strumento per guardare al panorama scolastico da un'altra prospettiva da uno sguardo attento e critico, è un guardare alla scuola dopo averla attraversata, come l'equilibrista che guarda al filo teso ed ancora ondeggiante dopo averlo percorso ed attraversato. Ma questi racconti sono comunque di coloro che hanno attraversato il filo, racconti che presentano al loro interno anche la consapevolezza di una scuola che perde i propri alunni, alunni che non potranno mai guardare il filo ondeggiare dopo averlo attraversato e scrivere la propria autobiografia scolastica, si legge, infatti, su un'autobiografia dal nome indecifrabile: *i ragazzi difficili furono praticamente abbandonati a loro stessi e persi dalla scuola*. Manca in queste autobiografie lo sguardo dei dispersi ma c'è da sperare che con queste storie la scuola possa migliorare per diventare una scuola accogliente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bandura A. (a cura di) (1995), *Self-efficacy in changing societies* Cambridge University Press, 1995. Trad. Italiana: *Il senso di autoefficacia*, Edizioni Erickson, Trento 1996.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. New York. Trad. italiana: *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Edizioni Erickson, Trento 2002.
- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*. Ed. Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F. (2004), *L'autobiografia: uno strumento di formazione dei formatori*. In Catarsi 2004, 52-64.
- Catarsi E. (a cura di) (2002), *La scuola accogliente. Accoglienza e comunicazione nella scuola dell'autonomia*. Edizioni Del Cerro, Tirrenia-Pisa.
- Catarsi E. (a cura di) (2004), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*. Edizioni Del Cerro, Tirrenia-Pisa.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'Autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano.
- Demetrio D. (1997), *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Guerrini e Associati, Milano.
- De Bortoli M. (2005), *Viaggiar per mare sulle rotte dell'autobiografia*, in *Anima-zione Sociale*, n. 3 marzo 2005.
- Lazzarini C. (a cura di) (2000), *Dare nomi alle nuvole. Un modello di ricerca autobiografica nell'adolescenza*, Guerrini e Associati, Milano.
- Maiolo G. (2002), *Adolescenze spinose. Come comunicare senza fare (e farsi) del male*, Edizioni Erickson, Trento.
- Pietropolli Charmet G. (2000), *Ragazzi a rischio, insegnanti in difficoltà*, in *Atti del convegno. Un motivo per apprendere*. Progetto Paideia, cooperativa Galdus, Milano.

AUTOBIOGRAFIE SCOLASTICHE*

1.

Il mio percorso scolastico ha avuto inizio all'età di cinque anni, quando mia madre ha deciso di mandarmi alla scuola d'infanzia. Tutt'ora ricordo come fu difficile per me riuscire a stare per così tante ore senza i miei familiari, soprattutto senza mia madre: inventavo qualsiasi scusa per non andare all'asilo tanto che mia madre fu costretta ad avere colloqui con le maestre. Mi ricordo molto bene di come non sopportassi le maestre, le quali a mio parere erano cattive, ostinate nelle loro convinzioni e mi costringevano a fare il "riposino pomeridiano". Spesso ero triste e tornavo a casa piangendo. Mia madre decise di togliermi da quell'asilo e di mandarmi in un altro dove in seguito venne anche mia sorella più piccola.

Le suore erano bravissime, disponibili e ci facevano fare un sacco di attività divertenti. I lamenti e i capricci allora finirono e devo dire che iniziai a trovarmi molto meglio anche con gli altri bambini. Dopo un anno di scuola d'infanzia dovetti affrontare la scuola elementare. Mi ricordo che all'inizio ero un po' timida ma in poco tempo riuscii ad ottenere la simpatia dei miei compagni oltre alla stima dalle mie maestre. Ho dei bei ricordi legati a questa fase della mia vita e ciò è dovuto anche al ruolo fondamentale che per me hanno avuto le mie maestre. Ricordo il dolore che provai quando in prima elementare diedero il trasferimento alla maestra di italiano. Mi ero affezionata molto a lei tanto che la vedevo come una seconda mamma. Quando se ne andò soffrì molto e all'inizio mi fu difficile affezionarmi ad una nuova maestra. Con il passare del tempo mi accorsi che anche lei non era così male e conquistò la mia

* Al fine di conoscere meglio i nostri nuovi allievi abbiamo ritenuto opportuno chiedere loro – oltre la cortesia di compilare il questionario – di scrivere la loro autobiografia scolastica, in maniera da favorire anche una loro riflessione sulla propria storia. Ovviamente l'impegno non aveva carattere obbligatorio ed anche per questo ci ha favorevolmente colpito la risposta entusiastica. Quasi tutti gli studenti, infatti, hanno scritto la loro autobiografia ed alcuni ci hanno anche ringraziato per averli stimolati a fare questo esame retrospettivo che, in caso contrario, non avrebbero certo fatto. Il materiale prodotto appare quanto mai interessante e lascia emergere uno spaccato significativo della esperienza che i bambini ed i ragazzi vivono a scuola. Dalle loro testimonianze è utile trarre molti insegnamenti.

simpatia e fiducia. Ottenni buoni obiettivi in campo scolastico e di questo ne fui molto soddisfatta. Fin dalla scuola elementare capii di essere più portata per le materie letterarie che per quelle scientifiche. Questo non era dovuto al fatto che la maestra non spiegasse bene, ma dipendeva dal fatto che mi ero messa in testa di essere negata per la matematica. Il mio grande traguardo in campo scolastico fu l'esame di quinta elementare; ricordo ancora quanto impegno misi nel cercare il materiale per le varie ricerche, riassumerlo con parole mie e farlo correggere alle maestre. Loro furono disponibilissime e mi aiutarono molto. L'esame mi causava un po' d'ansia, di paura però la cosa che temevo di più e che mi faceva più soffrire era il pensiero di lasciare le mie maestre. Superato l'esame arrivò l'estate, quindi un po' di svago, di tranquillità ma mano a mano che Settembre si avvicinava il mio stato d'animo iniziava ad agitarsi sempre di più. Temevo che le professoresse non mi capissero, che i miei nuovi compagni non mi accettassero ma allo stesso tempo ero curiosa di ciò che mi aspettava. La scuola media iniziò e fin dall'inizio dell'anno cercai di dare il meglio di me nello studio. Nonostante mi impegnassi molto, durante le interrogazioni mi sentivo osservata e giudicata non mi permetteva di esprimermi come avrei voluto, così le professoresse cercarono di aiutarmi, di capire la mia emotività: col loro aiuto acquistai più sicurezza. Ho un bellissimo ricordo della professoressa di lettere alla quale devo molto perché mi ha aiutato a crescere nel carattere e culturalmente. Durante i tre anni di scuola media ho acquisito le basi di lingua inglese, francese, latino, di informatica e ciò è stato molto di aiuto anche ai fini degli studi successivi. Anche la scuola media si concluse e scelsi di proseguire i miei studi intraprendendo il Liceo Classico, il quale a parer mio mi avrebbe dato le basi per affrontare al meglio l'Università. Penso che quello sia stato l'anno più duro della mia vita, tanto è vero che attribuisco a questa esperienza la poca fiducia che ho in me. Costatai come fosse ingiusta la cattiveria di alcune persone e in particolare di quella professoressa di lettere, latino, greco, storia e geografia, che costantemente mi faceva sentire un'incapace. A parer mio non tutti gli insegnanti si meritano di poter esercitare questa professione. L'insegnante ha un ruolo decisivo per la formazione dei suoi allievi e non dovrebbe vederli come recipienti vuoti da riempire di nozioni o addirittura come robot, perché ognuno di loro ha la sua emotività, i suoi tempi di apprendimento, le sue difficoltà e con un po' di fiducia e comprensione può risolvere tutto; spesso l'aver sensibilità non è cosa da tutti. L'anno durante il quale ho frequentato il liceo classico è stato il periodo più difficile della mia vita perché nonostante mi impegnassi non ottenevo risultati positivi e questo mi causava sofferenza. Quell'anno si concluse con la bocciatura, ma nonostante tutto non persi definitivamente la fiducia nelle mie capacità e mi iscrissi al Liceo Pedagogico di

*****. Decisi di dare a me stessa un'altra possibilità, perché non mi sentivo direttamente responsabile del mio fallimento ma attribuivo alla professoressa di lettere la colpa. Un nuovo anno iniziò e io mi impegnai tantissimo fin dal primo giorno tanto che divenni la "secchiona" di classe. Mi attirai delle antipatie ma di questo non mi importava piuttosto ci tenevo a dimostrare a me stessa e agli altri di aver subito un'ingiustizia. Al Liceo Pedagogico ho avuto professori validissimi ed oltre che ad essere ottimi dal punto di vista culturale lo sono stati anche dal punto di vista umano. Penso che i loro insegnamenti mi aiuteranno per tutta la vita e per questo li ringrazio molto. Facendo un "bilancio" del mio percorso scolastico posso dire di esserne soddisfatta, ma non sazia: visto che non si finisce mai di imparare e di conoscere cose nuove ho deciso allora di prolungare ulteriormente i miei studi. Ho scelto il corso di laurea in Educatore Professionale perché è centrato su materie alle quali sono interessata e perché questo tipo di studi mi potrà permettere un giorno di lavorare a contatto con persone per certi aspetti svantaggiate ma non per questo da ritenersi inferiori a nessuno. (sb)

2.

Devo essere estremamente sincera, non avevo alcuna intenzione fino ad oggi di scrivere la "mia" personale autobiografia scolastica, in quanto gli ultimi anni di scuola superiore sono stati un tormento e quindi ricordarli sarebbe stato doloroso.

Oggi è stata una bella giornata di inverno e durante una passeggiata a piedi con mia madre, mi sono trovata di fronte al mio asilo, oggi scuola materna, tant'è che mia madre ha iniziato a dirmi, ma ricordi... e la prima impressione è stata quella di non ricordare niente, ma ad un certo punto ho rivisto il giardino con tutti i suoi giochi, molti dei quali nuovi ovviamente, ma un gioco rosso, tondo, di ferro, oramai vecchio era solo soletto vicino all'unico albero del giardino e allora ho iniziato a ripercorrere alcuni momenti della mia infanzia, senza stare ad ascoltare ciò che mi raccontava mia madre. Ricordo solo momenti di puro gioco con i bambini e di calore umano, sia con le educatrici che con le "bidelle" oggi collaboratori scolastici. Questi nomi come sono più complicati e più freddi. Ricordo il gioco libero con i colori a tempera, con il pongo; solo dei brevi flash, nient'altro. Sicuramente un ricordo positivo.

Sempre camminando per le strade del quartiere, abbiamo incontrato anche la vecchia scuola elementare, oggi trasformata anch'essa in scuola materna. Anche relativamente alla scuola elementare comunale, ho un bel ricordo

sia ludico che didattico. La mia maestra era splendida, aveva già una certa età, tant'è che finito il mio ciclo scolastico, andò in pensione. Ricordo che eravamo una classe affiatata e lei senza dubbio ci aiutava molto in questo, non ricordo competizione tra di noi (quello che sta vivendo mia figlia in questi anni), voglia di prevalere, ricordo una sana allegria, spensieratezza e voglia di imparare. Avevamo tanto tempo per giocare. La maestra era molto disponibile nei nostri confronti, eravamo una classe numerosa circa 20 bambini e se non riuscivamo a fare i compiti a casa ci permetteva di farli a scuola, aiutandoci dove avevamo difficoltà. C'è stato solo un momento negativo, forse in terza elementare, i miei genitori si erano separati da poco e la maestra che ne era a conoscenza, non ebbe l'accortezza in classe, di non farmi fare un pensierino che aveva come tema "racconta la tua famiglia". Mi sentii molto in imbarazzo e mi ricordo di essere stata male tutto il giorno. Poi tutto passò e il giorno dopo tornai a scuola serena. L'amicizia come valore vissuto in questi anni fu molto forte. Con alcuni compagni ci ritrovammo in classe alle scuole medie e con altri ci ritrovavamo qualche volta a passeggiare in città. Le scuole medie sono state come un soffio di vento, passato molto velocemente, mi ricordo che mi sentivo assai più grande, indipendente, dovevo prendere l'autobus perché la scuola era lontana da casa. Certo è che la vita scolastica cambiò notevolmente. Il rapporto personale con gli insegnanti era più distaccato, entravano e uscivano dalla mia vita. La professoressa d'Italiano che aveva più ore di lezione rispetto ad altri, è quella che ricordo un po' di più e forse era la persona che conosceva la mia vita personale, ma non provava più di tanto a comprendermi. A volte mi sentivo un po' sola. In classe c'erano dei casi di ragazzi con difficoltà, quindi non eravamo molto amalgamati, eravamo divisi a gruppi e molte volte ci ritrovavamo insieme per fare i compiti dopo la scuola. La maggior parte di noi non aveva i genitori che potevano aiutarci quindi cercavamo insieme di fare i compiti. La gestione scolastica era molto lasciata a noi stessi, mi sentivo responsabile dei risultati. Dei professori non ho grandi ricordi in quanto tutti gli anni ce ne erano di nuovi. Qualche tempo fa mi sono capitate in mano delle schede di valutazione, ma neppure con i nominativi mi sono ricordata dei professori eccetto che il docente d'Italiano. Negli anni scolastici successivi (le superiori, ho frequentato un istituto tecnico professionale) purtroppo come anticipato all'inizio, ho un grande vuoto, buio. Sicuramente ne è una conseguenza l'esame di maturità che non affrontai in maniera positiva. Comunque il rapporto con i professori era molto freddo, l'ho vissuto come una sfida, una provocazione. Alcuni professori durante le verifiche in classe inserivano argomenti mai trattati, dicendoci che dovevamo impegnarci e far lavorare il "cervello"

per risolverli, e la maggior parte delle volte i risultati erano tragici, erano per noi momenti di umiliazione. Il tempo dedicato allo studio era triplicato, dovetti abbandonare lo sport e alcuni ambienti di volontariato che frequentavo. Le soddisfazioni che avevo nello studio non ripagavano tale scelta. Anche i rapporti tra alunni all'interno della classe non andavano oltre l'ambiente scolastico. Con i professori non c'erano momenti di confronto, discussione, di scambio dovevamo solo ascoltare e apprendere. Andai un po' in crisi e il mio andamento scolastico ne risentì abbastanza, in terza e quarta superiore fui rimandata a settembre a due materie tecniche. L'unico che si accorgeva dei miei problemi era il professore d'italiano che più volte mi ha aiutato, le sue interrogazioni erano delle vere e proprie "chiaccherate". Io penso che il rapporto personale basato sullo scambio, sulla riflessione, sulla conoscenza dell'altro è quello che nel tempo è duraturo e attiva dei meccanismi di crescita e di fiducia in noi stessi. Non posso dire di aver passato le superiori tranquillamente, anzi tutti i giorni era un angoscia dover andar a scuola e superato l'esame di maturità ho deciso di lasciarla. Le scuole superiori come anche l'asilo, la scuola elementare e le medie, l'età scolastica, sono secondo me momenti di vera formazione e sono molto complessi e delicati, occorrono persone che oltre al docente aiutino i ragazzi a conoscersi, ad aver fiducia in se stessi, ad essere responsabili.

Adesso da adulta e con una figlia già alle scuole medie mi rendo pienamente conto che la scuola dovrebbe dare una formazione. Dovrebbe aprire la visuale al ragazzo sia in ambiente didattico-culturale che sociale. Il periodo di scuola è comunque lungo ed è un investimento per la persona. Ma mi rendo conto che non viene vissuto con responsabilità, ci sono molte incertezze nel nostro vivere quotidiano. A volte viene da chiedersi se sia adeguato destinare una parte importante della vita alla preparazione al lavoro ed alla vita attiva, questo è quello che sta accadendo oggi. In una società, in cui noi tutti siamo costretti ad apprendere lungo tutto il corso dell'esistenza, forse sarebbe più giusto dividere l'età dello studio dall'età della produzione. Oggi passiamo l'età giovanile come un periodo di attesa (di trovare un lavoro, di costruirsi una famiglia) più che di preparazione vera e propria. C'è un'angoscia costante rispetto ad un futuro incerto. Nella nostra società avanzata i giovani rimangono ai margini dell'apprendimento, della vita sociale organizzata, delle diverse forme di partecipazione alla presa di decisioni. Dobbiamo puntare alla promozione sociale, al raggiungimento di condizioni educative e sociali migliori di quelle della famiglia di appartenenza (da misurare in termini relativi). Pertanto la scuola è la prima vera Istituzione sociale che può e che deve occuparsene creando dei buoni cittadini e mettendo al centro le persone, in condizione di partecipare in

prima linea. Penso che ci sia bisogno di infrastrutture a sostegno della Scuola che sostengano i processi di apprendimento, di sviluppo professionale e di crescita di reti sociali sul territorio. (bb)

3.

La mia esperienza scolastica è stata molto varia poiché si è svolta in luoghi diversi l'uno dall'altro. Dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia svolti a *****, non ricordo quasi niente, così come della "Primina" frequentata a ***** all'età di cinque anni. I primi veri e propri ricordi risalgono a partire dal mio trasferimento nella città di ***** dove ho concluso la scuola elementare e la scuola media inferiore. Una figura che mi è rimasta impressa di quei primi quattro anni è stata quella del mio maestro di lettere, un uomo non troppo giovane, dall'aria burbera e autoritaria che però sapeva farsi voler bene da tutti. I suoi modi, è vero, erano un po' all'antica e a volte anche abbastanza severi (ogni tanto volava qualche tirata di orecchio o di capelli) ma nessuno è mai riuscito ad odiarlo anzi facevamo di tutto pur di essere lodati da lui. Ricordo che spesso ci faceva fare delle piccole gare di scrittura o di lettura e a chi vinceva regalava un quaderno che noi chiamavamo "il quaderno dei più grandi". Si trattava in realtà di un semplice quaderno usato per lo più dai bambini dell'ultimo anno che aveva le righe di 5 mm piuttosto che di 3 mm. Sta di fatto che io questa gara non la vincevo mai e una volta scoppiai persino a piangere perché al posto mio vinse la mia gemella la quale non solo ottenne l'agognato quaderno ma ricevette anche le lodi del maestro. Insomma per noi tutti lui rappresentava una figura importante all'interno della scuola e credo che i suoi insegnamenti li ricorderò sempre. terminate le elementari ho frequentato, sempre a *****, le scuole medie ma questa volta lontana da mia sorella (lei frequentava la sezione A e io la B) e devo dire che forse è stato un bene perché ero molto attaccata a lei e questo allontanamento mi ha aiutato a crescere individualmente. I professori li ricordo quasi tutti, chi per un motivo chi per un altro. Alcuni di loro sono stati determinanti per la mia formazione scolastica, altri quasi per niente. La mia insegnante di Musica per esempio, quando non era fuori a parlare al cellulare, entrava in classe, prendeva me e altre cinque ragazze (le uniche che avevano voglia di seguirla) e ci portava in aula di musica a suonare la diatonica o a cantare qualche canzone. La professoressa di Educazione Fisica invece non veniva mai perché era la vicepresidente e diceva di essere sempre impegnata, così noi o rimanevamo in classe a non fare niente o andavamo in cortile a giocare a pallone. Infine c'era l'insegnante di Inglese che non ho mai avuto il

tempo di conoscere fino in fondo perché dopo due settimane lo richiama-
vano e doveva essere sostituito. La professoressa che invece adoravo (e non ero l'uni-
ca) era quella di Lettere che oltre ad essere un' insegnante è stata anche una
maestra di vita. Lei infatti non si limitava solo ad entrare in classe, spiegare la
lezione e interrogare, ma ogni tanto capitava che ci facesse dibattere su qualche
fatto di cronaca o anche di un semplice fatto accaduto tra noi compagni o con
qualche professore. In questo modo lei diventava un po' la nostra confidente
personale anche perché qualsiasi problema noi le ponessimo, non solo ci ascol-
tava, ma faceva di tutto pur di risolverlo. Dopo il diploma di scuola media mi
sono trasferita a ***** dove ho frequentato il liceo socio-psico-pedagogico. Gli
anni più traumatici sono stati il primo e il terzo. Il primo "sconvolgimento"
probabilmente fu dovuto anche al fatto che mi ero appena trasferita e quindi
mi trovavo in un ambiente completamente nuovo e circondata da persone
completamente diverse da quelle che ero abituata a conoscere, ma non fu solo
per quello. Mi accorsi che molti dei miei nuovi compagni si trovavano nella
mia stessa situazione; la mattina prima di entrare in classe sembravamo tanti
bambini all'inizio della loro esperienza scolastica che piangono perché voglio-
no tornare a casa. Io credo che gran parte del nostro disagio fu dovuto al brut-
to impatto con le nuove materie e i nuovi insegnanti. Di questi ultimi ce n'era
una in particolare che riuscì a terrorizzare tutti fin dal primo giorno; si trattava
della nostra insegnante di Italiano, Storia e Latino. Non scorderò mai i mo-
menti di panico che si creavano ogni volta che apriva il registro: prendeva la
penna e iniziava a mettere dei puntini accanto al nome di ogni persona che
interrogava, i puntini non erano mai meno di sette-otto e ai più fortunati face-
va due domande invece di una. Ai compiti in classe e alle interrogazioni era
difficile prendere più della sufficienza, già prendere il sei pieno senza tutti quei
"meno" davanti era un privilegio consentito a pochi. Spesso molti genitori,
insieme a qualche altro insegnante, le spiegavano che facendo così ci scoraggia-
va e ci faceva perdere quel po' di fiducia che ognuno aveva in se stesso. Lei ri-
spondeva dicendo che in questo modo ci invogliava a studiare di più per mi-
gliorare i nostri risultati; questo in parte era vero perché noi studiavamo di più
ma non ottenevamo nessun risultato perché la valutazione non cambiava, era
sempre la stessa. Dopo il primo anno ci siamo calmati un po' tutti, probabil-
mente perché abbiamo imparato a conoscerci meglio e ad aiutarci a vicenda. Il
terzo anno sono rientrata in crisi: nuovi professori, nuove materie e meno com-
pagni (visto che la maggior parte si erano ritirati, anche a causa della professo-
ressa che citavo prima). L'unico lato positivo è stato l'arrivo della nuova inse-
gnante di Lettere che noi tutti stimavamo. Si tratta infatti una donna da una
grandissima sensibilità, caratteristica che oggi raramente si riscontra negli inse-

gnanti e che probabilmente lei, essendo non vedente, ha sviluppato maggiormente. Questo suo “disagio”, se così si può chiamare, non è mai stato fonte di imbarazzo anche perché per noi lei in un certo senso vedeva; forse non era in grado di sapere come fossimo fatti fisicamente ma era capace di guardare “dentro” ognuno di noi e da quel punto di vista ci conosceva meglio di qualsiasi altro insegnante. Una volta ricordo che assegnò ad ognuno di noi un libro da leggere e lo scelse in base alla nostra personalità e al nostro carattere. L'esperimento fu un successo perché persino i più “svogliati” terminarono la lettura in breve tempo e ne rimasero soddisfatti. Lei era infatti l'unica, insieme alla professoressa di Educazione Fisica, con cui si poteva instaurare anche un rapporto “umano” oltre che “professionale”; per quanto riguarda gli altri era inutile sperarci. L'insegnante di Matematica non faceva neanche l'appello pur di non perdere cinque minuti della sua preziosissima lezione; noi scherzando dicevamo sempre che “iniziava a spiegare dalle scale”; per non parlare del professore di Inglese che si lamentava sempre di essere indietro con il programma quando spesso terminava la lezione un quarto d'ora prima per potersi preparare e scappare al suono della campanella (non a caso siamo arrivati al quarto anno che dovevamo ancora finire il libro di testo dell'anno precedente). C'è tuttavia un'ultima persona che devo citare perché fondamentale per la mia formazione culturale ma anche personale: l'insegnante di Disegno, il temutissimo professor *****. I primi due anni trascorsi con lui in effetti sono stati abbastanza traumatici; era severo, perfezionista e attentissimo alle regole. I disegni che ci faceva fare erano molto particolari ma forse più adatti ad un liceo artistico anche perché richiedevano così tanto tempo che spesso mi ritrovavo a fare le ore piccole. Alcuni suoi atteggiamenti a mio parere erano esagerati, una volta addirittura buttò fuori una mia compagna perché si tolse il maglione in classe, cosa che lui vedeva come mancanza di educazione. Il terzo anno sembrava migliorato, era meno severo anche se i suoi “particolari” metodi di insegnamento non cambiarono. L'ultimo anno invece è diventato incredibilmente buono tanto che noi non vedevamo l'ora che arrivasse la sua lezione perché oltre a spiegare riusciva anche a farci ridere. Negli ultimi due anni invece ci sono stati frequenti scontri tra compagni specialmente per via di alcune “preferenze” che i professori facevano fatica a nascondere. Molti di loro ai consigli di classe si lamentavano di come eravamo diventati indisciplinati ma nessuno (a parte le due insegnanti che ho sopra citato) si preoccupava di conoscerne il motivo. È vero, eravamo già maggiorenni e quindi dovevamo essere in grado di risolvere da soli i problemi che si erano creati all'interno della classe, ma l'appoggio di qualche persona certamente più esperta di noi forse ci avrebbe aiutato. Nonostante tutto però conservo un buon ricordo di tutte le mie esperienze scolastiche che,

nel bene o nel male, hanno comunque arricchito la mia formazione culturale e personale. (rf)

4.

La mia carriera scolastica è iniziata all'età di tre anni quando ho iniziato a frequentare la Scuola dell'Infanzia. I miei ricordi legati ad essa sono positivi; ho legato molto con le maestre, soprattutto con le inservienti che si sono sempre prese cura di noi bambini. I primi tempi del primo anno quando arrivavo a scuola piangevo perché non volevo separarmi da mia madre, però subito arrivavano le maestre che mi portavano a giocare con gli altri bambini così il pensiero della mamma svaniva. Qui mi sono divertita molto, ho trovato il primo "amichetto" ed ho incontrato degli amici che sono sempre vicini a me. Nei tre anni della Scuola dell'Infanzia l'unico momento negativo era rappresentato "dall'ora della nanna" (chiamato così dalle maestre), in quel momento era obbligatorio il riposino quotidiano ed io ricordo che per me era un brutto momento, io odiavo dormire il pomeriggio e questa sensazione d'obbligo mi rendeva il dormire ancora più traumatico, per un anno quell'oretta di riposo la passavo sveglia, rigirandomi su quella brandina e provando delle sensazioni di rabbia nei confronti degli altri bambini che riuscivano a dormire. Fortunatamente dal secondo anno le maestre si resero conto che per me era un brutto momento quello del riposo e così mentre gli altri bambini dormivano io stavo con l'inserviente a disegnare oppure ad aiutarla a preparare la merenda del pomeriggio.

I cinque anni delle scuole elementari me li ricordo come qualcosa di "traumatico", in classe vivevo un'atmosfera pesante, c'era una grande avversità fra noi bambine; litigavamo sempre e la classe, composta da circa venti unità fra bambine e bambini, era divisa in gruppetti di tre-quattro persone. La cosa più brutta che ricordo erano le avversità fra maestre, quando entravano in classe la prima cosa che ci dicevano erano i difetti delle altre maestre così che noi bambini ci sentivamo ancora più confusi del dovuto. La scuola elementare la ricordo come qualcosa che mi creava pensieri soprattutto quando tornavo a casa, forse tutti questi pensieri erano dovuti anche alla nascita del mio fratellino *****; avevo la sensazione che i miei genitori mi trascurassero (ora ovviamente so che non era così).

Finalmente in terza elementare le cose andarono migliorando grazie alla mia decisione di iniziare a gareggiare a livello agonistico in bicicletta; grazie a quest'ultima sono riuscita a trovare un po' di serenità e tranquillità dovute an-

che dal fatto che ho trovato nuove amicizie in squadra e soprattutto ho trovato la fonte su cui sfogare il mio nervosismo dovuto alla scuola, in questo periodo ho capito che i miei genitori sono sempre stati vicino a me nonostante la nascita di **** ed inoltre ho condiviso e condivido ancora questa grande passione con mio padre per il ciclismo.

Il mio esame di quinta elementare, nonostante tutto, l'ho vissuto con tranquillità soprattutto nell'affrontare l'esame orale che si è concluso con la votazione di buono.

Alle scuole medie la situazione si è ribaltata, ho vissuto tre anni bellissimi anche se faticosi a causa del mio sport, tutti i giorni tornavo a casa verso le 13.30 ed alle 15.00 andavo ad allenarmi e tornavo a casa verso le ore 18.00, così mi dedicavo allo studio soprattutto la sera.

Alle scuole medie ho vissuto delle amicizie molto forti e durature nel tempo; ho incontrato insegnanti disposti ad aiutare i propri studenti e sono stati sempre molto aperti al dialogo. L'ultimo anno è stato quello più difficile, non tanto per la scelta della scuola superiore ma soprattutto perché c'era la consapevolezza in noi del "senso del distacco" perché ovviamente tutti abbiamo preso strade diverse; infatti, io sono stata l'unica della mia classe a scegliere il liceo pedagogico e di questo ne sono stata molto fiera perché a differenza di alcune mie amiche non mi sono fatta influenzare da nessuno soprattutto dalle mie stesse compagne; di questo devo ringraziare i miei genitori che hanno sempre appoggiato le mie scelte e mi hanno sempre insegnato a decidere tutto con "la mia testa" senza subire influenze da nessuno. Il giudizio finale della scuola media ha confermato quello della scuola elementare e cioè buono.

Il primo giorno al liceo non è stato molto bello, me lo ricordo come se l'avessi vissuto da poco anche se sono già passati cinque anni, mi sono trovata in una nuova classe con tante persone sconosciute, i professori si presentarono subito con un'aria da "superiori" ma che con il trascorrere del tempo si sono rivelati tutto l'opposto. Già dal secondo giorno le cose migliorarono, ho iniziato a fare delle nuove amicizie che penso mi accompagneranno per tutta la vita; i compagni del liceo non li scorderò mai, insieme abbiamo affrontato nuove esperienze di vita ed insieme siamo cresciuti.

Il liceo rappresenta dentro di me qualcosa che mi ha aiutato a tirar fuori il mio vero carattere. Soprattutto questo è avvenuto in terza superiore quando nell'agosto del 2001 ho subito una caduta in bicicletta durante una competizione agonistica (questo episodio mi ha fatto abbandonare in modo attivo questo sport), a scuola sono rientrata ad ottobre ma per un primo momento non riuscivo a seguire perfettamente le lezioni, così un bel giorno il professore di filosofia è venuto a parlarmi dicendomi che secondo lui non ero in grado

di affrontare l'anno scolastico consigliandomi di ritirarmi e di ripetere l'anno in un periodo successivo, io non potevo nemmeno accettare l'idea di bocciare così mi sono "rimboccata le maniche" (prendendo anche delle brontolate da alcuni dottori) e sono riuscita a passare senza nemmeno un debito con la media del sette e mezzo e con l'ammirazione dei professori, soprattutto di quello di filosofia.

Durante il liceo il rapporto con i professori è stato molto diretto, con la presenza di dialogo e specialmente l'ultimo anno si sono comportati in modo davvero amichevole.

In quinta però abbiamo avuto anche dei problemi; la professoressa di pedagogia ha deciso di ritirarsi dall'insegnamento nel mese di maggio per problemi personali senza mai farci fare un'esercitazione della seconda prova dell'esame di maturità, infatti i primi giorni del mese di giugno abbiamo fatto delle ore supplementari a scuola di esercitazione per l'esame di maturità con la professoressa che ci faceva da supplente e che era in commissione d'esame.

All'esame i professori ci hanno aiutato, ovviamente solo gli studenti che si sono sempre impegnati per tutti i cinque anni. Il mio esame si è concluso con la votazione di settantotto.

Nel mio cuore ci sarà sempre un posto speciale per il liceo.

La scelta dell'università per me è stata abbastanza semplice, era da tempo che avevo deciso di proseguire per il mio indirizzo di studi anche perché mi sento portata ad aiutare gli altri e di questo me ne sono resa conto anche grazie agli stage effettuati durante la scuola superiore. Spero di ottenere molte soddisfazioni all'università proprio come al "mio vecchio liceo". (lg)

5.

Sono Figlio di genitori italiani emigrati in Svizzera, ed è dunque in questo stato, nel cantone *****, (dove si parla prevalentemente la lingua francese) che ho frequentato i miei primi anni di scuola. Ho vaghi e non nitidi ricordi dei primi due anni trascorsi nella "crèche", che dovrebbe corrispondere all'asilo che esiste in Italia. Non avendo, come sopra scritto, ricordi precisi di questo periodo non mi è possibile dare valutazioni e/o giudizi riguardanti l'operato delle maestre o sull'organizzazione del sistema. I vaghi ricordi che ho riguardano la struttura del sito, ma soprattutto l'impatto con i compagni. Sono ricordi a me comunque cari, perché riguardano i primi contatti e comunicazioni con altri bambini. Terminato il biennio nella "crèche", ho frequentato, sempre in Svizzera, i primi quattro anni di scuole elementari

previsti sui sei. In questo periodo i miei ricordi sono molto nitidi e molto precisi. Posso affermare con molta convinzione che il metodo e l'organizzazione di studio sono ampiamente differenti rispetto alla scuola italiana. Non ho la presunzione e neanche la competenza per giudicare quale dei due sistemi sia migliore, ma c'è una profonda differenza. Ricordo perfettamente la disciplina vigente nelle scuole svizzere, che a volte mi sembrava più importante di tutto il resto. Tale rispetto per la disciplina credo che mi abbia profondamente influenzato. Un elemento che mi piaceva e piace tanto della scuola Svizzera è che (a differenza dell'Italia), dal primo anno di elementari, ci sono tantissime materie (come cucina, bricolage, sartoria...) fornendo così basi generiche su tutto all'alunno, in modo tale che poi quando sceglie la scuola con materie specifiche, ha già un'idea di ciò che approfondirà. C'è da considerare che questo sistema è favorito dalla maggiore disponibilità di ore a favore della scuola visto che anche il pomeriggio si va a scuola. Dopo la quarta elementare frequento i restanti anni scolastici in *****, visto che la mia famiglia prende l'importante decisione di tornare in Italia. Delle scuole medie ho pessimi ricordi, ho frequentato le scuole medie nella periferia di *****, in un quartiere "malfamato", un quartiere di emarginazione ed isolamento sociale, dove ci sono realtà di vita molto dure e di conseguenza anche la scuola subiva tale influenza. Per me l'impatto con una simile realtà è stato traumatico, traumatico ancor di più se penso che ero in Svizzera. I professori non avevano nel modo più assoluto potere o influenza sugli alunni. Ricordo bene come i miei compagni (ai quali col tempo mi sono omologato) rompevano tutti i vetri dell'istituto almeno una volta a settimana. Ricordo sui registri di classe le quotidiane sospensioni che a volte ci riducevano a meno di dieci alunni in classe. Ricordo bene come si spaccavano i vetri e bucavano le ruote delle auto dei professori mentre erano tutti impegnati a fare gli scrutini. Ricordo come alcuni miei compagni urinavano in classe o si denudavano le parti intime quando arrivava la bella professoressa di musica. Credo di aver visto molte, tante, troppe situazioni dure di vita da sembrare impensabili oggi, o che possono sembrare racconti ottocenteschi a chi ha la fortuna di crescere o vivere dove niente di tutto ciò esiste. Dal punto di vista didattico non so dire quanto io abbia appreso, ma in quella scuola credo di essere cresciuto interiormente, ho appreso molte realtà, con anticipo rispetto a molti altri più fortunati ragazzi. Ho capito che la vita non è semplice e che ci sono regole da rispettare. Alle superiori ho frequentato l'istituto professionale per i servizi turistici, per il primo triennio questo istituto era per me un punto di ritrovo sociale, niente più. Ma per fortuna si cambia e si cresce sempre: gli ultimi due anni ho avvertito il bisogno di apprendere e studiare, non per i voti o

per il diploma, ma per me. Ormai etichettato dai professori come “alunno scarso”, non ottengo buoni voti nonostante i miei ottimi lavori e buona preparazione. Ma capisco che nella vita non sono i numeri a farci andare avanti e mi prendo comunque una buona rivincita all’esame di stato dove riesco a diplomarmi con novantasei su cento nello stupore generale dei professori che mi interrogano più di due ore (circa una in più rispetto agli altri alunni). Non avendo minimo sostegno economico dalla famiglia non frequento, con mio grande dispiacere, l’Università subito. A distanza di cinque anni dal mio diploma, conducendo una vita economicamente autonoma, decido di frequentare questo corso di laurea. (ag)

6.

Che cosa mi ricordo di tutti gli anni passati a scuola?

...Le cose da ricordare sono tante, tante sul serio.

Ci sono momenti indimenticabili, amicizie e legami insostituibili, ci sono guai combinati, paure che ora mi fanno sorridere; ci sono momenti difficili, episodi che cancellerei volentieri, ci sono insegnanti straordinari e altri che di buono avevano ben poco.

Non dimenticherò mai le risate, le battute, i brutti voti e quelli belli.

Probabilmente porterò per sempre dentro di me anche quei compagni che di “amici” hanno ben poco, quei bambini che mi prendevano in giro e che mi facevano sentire quello che in realtà non ero!

I miei ricordi sono chiari fin dal primo giorno di “scuola dell’infanzia”.

A dire il vero i miei genitori avevano deciso di mandarmi dalle suore dove, però, sono rimasta solo per una settimana. L’unico punto positivo di quella breve esperienza fu *****, una bambina molto alta e magra con degli splendidi capelli ricci. Lei, come me, non amava affatto quel posto, e forse, proprio per quello, diventammo subito amiche. Non ci piacevano affatto quelle “vecchie signore” dall’aria burbera e tutte vestite di nero. Ci rifiutammo di fare qualsiasi cosa, dal mangiare al giocare. I nostri genitori ci trovavano esattamente nello stesso punto e con lo stesso broncio con cui ci avevano lasciato e dopo giorni di suppliche decisero di trasferirci insieme in un’altra scuola.

Da quel momento le cose andarono meglio, le maestre erano molto più carine e simpatiche, piano piano cominciammo ad abituarci e la nostra amicizia crebbe ogni giorno di più.

Arrivato il momento delle scuole elementari, l’unica cosa che importava a me e a ***** era quella di stare insieme.

Qui trovammo una classe numerosa con persone di ogni tipo, iniziarono le prime difficoltà, le relazioni diventarono più difficili, si crearono subito dei gruppi, come avviene in ogni classe; il mio non era quello più popolare, ma per me era il migliore che ci potesse essere. Erano i pochi amici che da lì sono riuscita a portare con me fino ad oggi.

In “opposizione” c'erano bambini con cui non andavamo d'accordo, che ci prendevano in giro, che parlavano con noi solo per insultarci; si sa, i bambini a quell'età sanno essere molto crudeli.

L'approdo alle scuole medie inferiori è per molti bambini un momento difficile.

Per me non fu così, la cosa più bella era che dalla scuola elementare mi ero portata dietro esattamente il gruppo di amici che desideravo. A questi si aggiunsero altri compagni meravigliosi che ancora oggi, dopo separazioni ed esperienze diverse, sono i miei migliori amici.

Una delle grandi differenze che sentii è sicuramente il passaggio dalle maestre ai professori.

I rapporti erano sicuramente diversi, le maestre erano come una seconda famiglia che capiva i tuoi problemi, ti ascoltava, sapeva ogni particolare della tua vita.

I professori, notai subito, che avevano un comportamento più distaccato, standardizzato, uguale per ogni evenienza.

Nonostante questo ho molti bei ricordi, rammento esperienze fatte con loro davvero indimenticabili. Gite scolastiche in cui, anche loro, si trasformavano in bambini cresciuti e dove il nostro più grande divertimento era quello di farli arrabbiare e passare le notti in bianco.

Una delle decisioni più difficili della mia vita credo sia stata la scelta della scuola superiore. Sono stata indecisa fino all'ultimo momento, soprattutto perché non volevo separarmi dai miei amici. Ero indecisa tra il liceo classico perché ci sarebbe andata *****, il geometra perché ci sarebbe andata *****, un'altra delle mie migliori amiche, e l'istituto professionale per grafici pubblicitari perché era quello che piaceva a me.

Per fortuna il buon senso prese il sopravvento e scelsi l'ultima opzione.

Appresi con molta felicità che non sarei stata sola, perché un'altra compagna aveva fatto la mia stessa scelta.

L'impatto con questa nuova esperienza fu buono, anche se di nuovo c'era davvero tanto. Questo istituto non era nella città dove noi vivevamo, ogni mattina facevamo trentacinque minuti di treno e, inizialmente, la sveglia anticipata e la città sconosciuta si fecero sentire.

Per fortuna quella scuola ci piaceva davvero, avevamo materie un po' inusuali, facevamo fotografia, comunicazione visiva, disegno grafico, psicologia;

tutte materie che paragonate al greco e al latino di ***** a me sembravano impareggiabili.

Qui ho trovato professori con mentalità molto diverse tra di loro, si passava dal fotografo giovane e alternativo, allo psicologo attento e comprensivo fino al professore di matematica che della comprensione non credo sapesse neanche l'esistenza.

Questo è lo stesso uomo che alle spiegazioni di una mia compagna che giustificava le sue ultime assenze col fatto di aspettare un bambino, rispose che avrebbe dovuto pensarci prima e che la gravidanza non era certo un problema suo.

A parte questi episodi isolati, devo dire che i cinque anni delle scuole superiori sono stati indimenticabili. Ho conosciuto persone splendide e ho fatto esperienze che non avrei mai creduto.

Abbiamo imparato molte nozioni, fatto esperienze lavorative; abbiamo fatto viaggi incredibili, non dimenticherò mai di aver passato una settimana a New York con compagni e professori. Non scorderò neanche l'esperienza in Tunisia, trovarsi in mezzo al deserto a cavalcare un dromedario dove l'unico rumore che risuona è la voce della professoressa terrorizzata da quel grosso animale a cui l'abbiamo "costretta" ad avvicinarsi.

Finiti i momenti belli c'erano quelli più impegnativi, c'erano i compiti e le interrogazioni, a cui arrivavo sempre con un po' di angoscia, fino al faticoso giorno dell'esame di stato. Giorno a cui pensavo con terrore, con la paura di non farcela; anche se sono sempre stata abbastanza brava, non ho mai avuto una grande fiducia in me stessa.

Anche quello passò, arrivò l'estate e la domanda che tutti mi rivolgevano era sempre la stessa.

Adesso cosa hai intenzione di fare?

Io non ne avevo idea, da una parte ero felice, dall'altra sarei anche tornata volentieri nella quinta A dell'anno precedente.

Volevo iscrivermi all'università? In quale facoltà?

Volevo andare a lavoro? Ma dove?

I dubbi e le paure erano tante e così, arrivato settembre iniziai a lavorare nell'ufficio di mio padre.

Mi piaceva?

No, era solo un ripiego, un ripiego che è andato avanti per due anni, fino a quando ho deciso di iscrivermi a questa facoltà universitaria, che ben poco è attinente ai miei studi precedenti, ma che mi affascinava.

La fine di questa esperienza la potrò raccontare solo tra qualche anno e spero che sia positiva come lo è adesso l'inizio. (em)

7.

La mia autobiografia scolastica la ricordo e la scrivo adesso con immenso piacere, specialmente per quello che riguarda la scuola della mia infanzia. Il primo giorno di asilo l'ho vissuto all'età di 4 anni, e lì conobbi subito la mia migliore amica, con la quale mi vedo ancora oggi quasi tutti i giorni. I ricordi sono tanti, diciamo tutti piacevoli, tranne uno che mi ricorda una sensazione di inferiorità: gli altri bambini facevano il "tempo lungo" e quindi mangiavano all'asilo e alle 15.30 avevano per merenda il pane con la nutella e il bicchiere di latte. Io, invece, facevo il "tempo corto" e andavo a casa a mezzogiorno e mezzo. Mi ricordo che quando mio papà mi veniva a prendere non volevo andare e nascondevo la cartella, così guadagnavo qualche minuto e guardavo gli altri sfilare davanti a me che andavano in refettorio. Per Natale si facevano le recite e alla prima ci rimasi malissimo perché tutte facevano gli angeli mentre a me mi fecero fare una pecora.

Per il resto, gli altri ricordi che ho sono tutti bellissimi, le suore ci portavano sempre nei campi e lì si raccoglievano i fiori, si vedevano gli animali e i contadini ci raccontavano i loro ricordi di bambini, per lo più legati alla guerra e mi ricordo che ci accarezzavano e ci dicevano sempre "Voi, siete fortunati". A settembre si faceva la vendemmia, e ci mettevano nel tino a piedi nudi a pestare l'uva, si faceva a gara a chi entrava per primo nel tino, io mi ricordo che non ci volevo mai andare perché c'erano gli animali e mi facevano schifo. Alle elementari, che ho frequentato nello stesso istituto privato, ho ancora più ricordi. Lì cominciai a mangiare alla mensa della scuola. Le suore ci mandavano sempre (due per volta, a turno) alla vetrata ad aspettare quello del comune che portava da mangiare. Anche lì, inutile a dirlo, si supplicava la suora per farci scegliere. Una volta poi entrarono dei ladri nella scuola e mi ricordo le facce terrorizzate delle suore che ci portavano in cortile perché avevano paura che i ladri fossero ancora dentro. E allora da quella volta a "badare il comune" come si diceva noi bambini, non ci volle andare più nessuno. Alle elementari avevamo una maestra d'inglese che mi piaceva tanto, purtroppo non l'ho mai più rivista perché poi è andata in città, mentre quella di ginnastica non la potevo soffrire perché una mia amica durante la lezione di ginnastica cadde rompendosi un braccio, e lei non ci credeva e non la volle mandare al pronto soccorso fino alla sera. Mi ricordo che lei piangeva tanto e io non sapevo cosa fare. Quando lo dissi alla maestra, ci buttò fuori dal salone tutte e due, e io da quella volta non volevo fare più la sua lezione. Anche mia sorella era a scuola lì con me, ma era tre anni più piccola, e mi ricordo che veniva sempre da me a piangere se le tiravano, io mi sentivo molto importante e la proteggevo sempre. Quando avevo nove

anni, morì la sorellina appena nata di un bambino che aveva un anno meno di me, e le suore ci fecero andare tutti al funerale per stare vicini a ***** e ai suoi genitori. Mi ricordo che ci fecero scrivere qualcosa, che doveva essere di conforto, e poi dovevamo leggerla in chiesa. Ma quando vidi entrare quella barina bianca io non ce la feci e andai via. Quella fu la prima volta in cui mi resi conto di cos'era la morte. E come uno schiaffo in faccia mi venne l'idea che anche la mia sorellina poteva morire, i miei genitori, i miei amici. Ebbi qualche giorno di crisi, ma poi ai bambini le cose passano, si sa. Mi svegliai una mattina e non mi ricordavo più niente. Però ancora oggi, quando muore qualcuno che conosco, la prima immagine che mi viene in mente è quella. Mi ricordo ancora la poesia che imparai per l'esame di quinta elementare. Quel giorno mi dispiacque tanto, perché anche se non capivo bene, una cosa la capivo: la mattina non avrei più suonato il campanello alle 8.15 per andare a scuola. La suora mi regalò un libro che mi piaceva tanto, era di narrativa. Ce l'ho ancora, ed è uno dei ricordi di cui sono più gelosa. Quell'estate fu la più felice della mia vita: non avevamo compiti per le vacanze.

Alle medie fu subito un'altra storia, la classe era più numerosa, si cambiava un insegnante per materia, e mi ricordo che per un po' fui abbastanza disorientata. La parte più bella era la mensa, perché le classi erano tutte insieme e nella sezione D c'era il mio primo amore, che ovviamente non mi guardava nemmeno. Poi io e ***** si mangiava per due, mentre gli altri non facevano altro che dirci che la mensa faceva schifo. La signora che ci serviva lo sapeva che io e ***** si mangiava tanto, e ci faceva dei piattoni pieni: "mangiate!!, è tutta salute! Vedi come siete bianche e rosse!". Poi, prima di tornare a casa a piedi, si andava a prendere una mela, e si mangiava per la strada.

Mi ricordo bene che fecero il concorso per andare ai campi di sterminio in Germania, e io avevo raggiunto una posizione utile. Ma mio padre non mi ci volle mandare. Al mio posto ci andò la mia amica ed io ci rimasi malissimo.

All'esame di terza presi distinto e i miei mi imposero di segnarmi a ragioneria. Gli giurai che in quella scuola non ci sarei andata, e così fu. Io volevo fare il pedagogico a *****, ma mio padre disse che era troppo lontano. Se volevo andare a scuola, dovevo andare a *****. E la scelse per me. Meno male la mia amica, quella dell'asilo, venne con me. Insomma, il primo giorno entrai tardi, e presi subito una parte dal prof. di italiano. Da lì iniziai a odiarlo. E dopo lui, lentamente iniziai ad odiarli tutti. A scuola non ci andavo, infatti diventai un elemento, come dice mio papà. Mia mamma mi urlava "Sei una ribelle!" e io gli ridevo dietro. Iniziai a fare le "forche" come si dice da noi, che andavano dal martedì al sabato. Poi una prof. mi trovò alla stazione, e chiamò a casa. Quando tornai si scatenò il finimondo. Io tranquillamente dissi ai miei che gliel'avevo detto che non ci sarei

andata e che volevo smettere di studiare. Ma loro, per tutta risposta, invece di mandarmi in autobus mi accompagnavano. E io saltavo dalla finestra e scappavo lo stesso. Finalmente mi fecero ritirare da quella scuola, che odio ancora adesso. E mi iscrissi alla scuola nella quale mi sono diplomata. Una scuola che ho amato dal primo momento in cui ci ho messo piede e nella quale sono ritornata nel giugno scorso per lavorare (servizio civile). Di quella scuola ho amato tutto: i miei compagni, i miei professori con i quali ho avuto un rapporto bellissimo. Anche quando ho avuto problemi di salute, sono venuti a trovarmi e, tornata a scuola, mi hanno aiutato a recuperare i mesi persi. Mi hanno insegnato non solo le materie di scuola, ma anche il rispetto verso gli altri e vari altri valori importanti. Ho ricordi stupendi di quella scuola, e non mi riesce abituarmi al fatto che si è chiuso un ciclo, che la scuola superiore è finita. Le mie amiche di classe le vedo ancora, e insieme ci ricordiamo con nostalgia i momenti stupendi che abbiamo passato lì dentro. A volte se si parla fra amici io dico sempre “quelli di classe mia.” riferendomi ai miei ex compagni. Eppure sono passati due anni.

Adesso sono all'università. Purtroppo non potrò frequentare le lezioni del mattino, perché ho impegni di lavoro. Sinceramente spero di ritrovare, anche se in modo diverso, lo stesso ambiente che ho trovato a scuola. E cercherò di abituarmi all'idea che la scuola è finita, e si inizia una nuova vita, anche se i miei ricordi sono la cosa più preziosa che ho, e lo saranno sempre. (pm)

8.

Nel pieno inverno del lontano 1985 la cicogna sembra essersi ricordata di mamma ***** e babbo *****! Infatti il 1 gennaio, stanca della solita vita monotona al calduccio nel ristretto pancino di mia madre pensai di bussare alla porta e così mi fu aperto....

Non ero sola però ed ecco perché era così stretto quel “posticino”! Difatti ero accompagnata da un ranocchietto più piccolo di me, ***** il mio fratello gemello! Vista la casualità, venimmo accolti anche dalla stampa per festeggiare appunto i primi bambini dell'anno 1985.

Inizia così il nostro lungo cammino!

Trascorsi i mesi di maternità mia mamma fu costretta a riprendere il lavoro, tanta era la felicità e la gioia ma allo stesso modo non mancavano i sacrifici per farmi condurre una vita agiata. Perciò a circa un anno iniziai l'asilo nido, purtroppo non ricordo molto, solo un particolare: mi accompagnava mio babbo e quando la porta si richiudeva mio fratello si sedeva in un angolo della stanza con un orsacchiotto e non giocava mai con me!

Sono andata alla scuola materna, per meglio dire scuola dell'infanzia; qui ho conosciuto molti bambini, se mi soffermo a pensare, oltre a fare tanti giochi con le maestre, non potrò mai dimenticare il pane e Nutella! Be' sì...con la custode andavo giù in cucina e mangiavo tanto! L'ultimo anno mi sono annoiata un po', sempre i soliti giochi.... e dopo pranzo dormire era un incubo per me! In particolare, un giorno dell' ultimo anno è stato drammatico più che noioso. Mio fratello giocando con un altro bambino si ruppe il braccio destro, venne ricoverato all'ospedale, siccome la frattura era scomposta venne operato. Ho sofferto molto per questo, mi dispiaceva terribilmente e avevo paura per lui!

Sono sempre andata volentieri a scuola, anche se adesso non ricordo molto di quegli anni. Successivamente la scuola dei più grandi!

Sì l'elementari! Pensandoci ora rivivo nuovamente quello stupenda emozione del primo giorno di scuola, che felicità imparare a leggere, a scrivere, a fare amicizia e dialogare con gli altri bambini.

Ripercorrendo gli anni della scuola elementare ancora oggi sorrido....

Sono stata molto bene, i maestri erano accoglienti e disponibili, attraverso semplici esercitazioni mi hanno insegnato davvero molte cose.

Il passaggio alla suola media inferiore è stato per certi aspetti difficoltoso; ho sentito il distacco, la freddezza di questo ambiente rispetto alla grande famiglia che si era venuta a creare alla scuola elementare. Certamente condivido tutto questo, con i dovuti passi è opportuno entrare nel mondo adulto iniziando giorno dopo giorno a capire e vivere la vita senza avere sempre gli sconti degli stessi genitori che per paura molto spesso sacrificano l'esistenza dei propri figli.

Lo scalino più grosso da salire è proprio il passaggio citato sopra, dalla quinta elementare alla prima media: la paura, l' ansia del nuovo sono state maggiormente accusate rispetto agli anni successivi e superate con maggiore difficoltà.

Successivamente agli ostacoli iniziali credo non riuscirò a scordare i tre anni di scuola media inferiore, non tanto per i concetti acquisiti quanto per l'amicizia che sono riuscita a instaurare con una ragazza magnifica, grande e generosa di cuore. Ancora oggi sono in contatto con questa persona anche se purtroppo le nostre strade scorrono parallelamente su due mondi diversi.

A circa quattordici anni sono stata messa alla prova, come del resto tutti i miei coetanei: cosa fare nella vita? Ho desiderato da sempre fare la maestra d'asilo nido, così senza pensarci due volte ho scelto il liceo pedagogico, entusiasta di tutto questo, felicissima di poter intraprendere questo cammino assieme anche alla mia grande amica.

Quasi trovo difficoltà a descrivere a parole le sensazioni che provavo, finalmente posso fare ciò che mi piace, le materie che ho sempre desiderato studiare, eccole qua! Tutte pronte per me!!

Purtroppo come risvegliandosi da un bellissimo sogno, tutto svanisce!

Il primo anno di liceo è stato un anno veramente tragico, indimenticabile per la sofferenza passata. Studiavo cinque/sei ore al giorno, sempre senza conoscere sabato e domenica, ma la professoressa di storia, italiano e latino non si accontentava mai. Orgogliosa e piena di volontà mi stringevo forte e mi incoraggiavo, ma troppo lontano era quel sei!

Le notti erano interminabili, non chiudevo occhio per riuscire a trovare una soluzione, ma questa non c'era! Io...che solo un otto mi faceva sorridere, non mi perdevo d'animo, mi dicevo che solo con la forza potevo superare questo interminabile ostacolo, non stancavo di ripetermi che dopo la notte ci sarebbe stato sempre il mattino, se anche il cielo era coperto da grigie nuvole sarebbe arrivato il cielo sereno incantato dal calore del sole come un tenero abbraccio calda e consola un neonato.

Un giorno in preda al panico e allo sconforto decisi di cambiare istituto; inizialmente mi arrabbiai con me stessa, dovevo vincere io, ma mi ripetei più volte che non potevo cadere in depressione a causa dello studio.

Delusa, scoraggiata e avvilita non me la sentivo di proseguire gli studi liceali, così optai per un istituto tecnico. Certamente non era la strada sognata da sempre da me, ma altrimenti credo non sarei riuscita ad ottenere il diploma di scuola media superiore. Per accedere al secondo anno dovetti sostenere tre esami, ciò mi costrinse a studiare durante l'estate: fisica, chimica e tecnologia dei materiali.

La scuola iniziò, nel registro della seconda H c'era anche il mio nome; i compagni furono molto accoglienti e gentili con me ed io mi sentii subito a mio agio. Con questa scelta ritrovai mio fratello, quale appassionato di meccanica scelse subito questa scuola.

La sveglia suonava tutte le mattine alle ore 6:30 circa, fiera e gioiosa di alzarmi la spengevo e velocemente mi preparavo. Quell'anno è come se fossi rinata, entusiasta di studiare non alzavo la testa dai libri, ma venivo ricompensata da voti alti e così puntavo sempre più in alto! Ricordo ancora ad un compito di storia, una materia neanche molto amata da me, presi dieci, il massimo! Ancora sono felice!

Come se qualcuno, per esempio il destino... avesse voluto completare il magico momento che stavo vivendo... in questo stesso anno conobbi un ragazzo, mi affascino molto e mi innamorai!! Una storia durata circa quattro anni, ma adesso solo un bel ricordo.

Be' sì... la seconda superiore mi ha segnato in positivo, non scorderò mai le emozioni che provavo andando a scuola, non vedevo l'ora che fosse lunedì per ricominciare; credevo che non potesse essere così divertente tutto ciò ma sbagliavo davvero.

Dopo aver superato brillantemente questo anno scelsi chimica come specializzazione; i compagni furono tutti nuovi così come i professori, gli argomenti affrontati erano interessanti ma certo non rispecchiavano le mie prospettive di vita.

Il triennio trascorse abbastanza velocemente senza eventi scolastici particolarmente interessanti; i professori erano determinati, pretendevano molto, comunque alcuni di loro sapevano dare allo stesso tempo. Questo periodo si è concluso con l'esame di stato che mai potrò scordare!

L'ansia era alle stelle, la paura di scordarsi gli argomenti e di fare brutta figura regnavano intensamente dentro di me. Gli scritti andarono discretamente, il caldo e l'attesa mi divoravano sempre più. Finalmente il 30 giugno

L'attimo dopo aver varcato la soglia di quella interminabile aula sembrava un giorno qualunque. Senza far caso ai minuti che scorrevano risposi alle domande che mi venivano fatte dai vari Professori con tranquillità, il tempo passò veloce e alle ore 14:00 il Professore di Tecnologia e Impianti mi strinse la mano complimentandosi. Quando uscii dalla stanza quasi le lacrime mi inumidivano le guance, non potevo credere di aver finito, di essere arrivata al traguardo.

Invece era proprio così!

Ritengo di essermi data molto da fare, grazie al mio carattere che punta sempre al massimo e non si accontenta mai, infatti difficilmente riesco ad essere soddisfatta, proprio perché per esserlo dovrei collezionare il massimo dei voti. Riconosco che una persona dopo aver dato il meglio di sé non può che prendere ciò che viene, ma per me non è facile da mettere in pratica.

All'esame di maturità ho preso 93/centesimi e adesso sono Perito Chimico, anche se tale diploma credo di non sfruttarlo molto viste le mie prospettive, dopo quasi cinque mesi apprezzo il risultato ottenuto.

Disponibile, altruista, generosa di cuore credo siano aggettivi che rispecchiano la mia persona; da bambina ho sempre desiderato lavorare a contatto con i bambini, crescendo mi sono resa conto che non mi sentivo pienamente soddisfatta.

Mi sono detta: "visto che non hai potuto, per vari motivi, fare la scuola media superiore che veramente ti appassionava, ritenta con l'Università!".

Ho pensato molto a questa scelta, a luglio mi sono rimessa sui libri per il *test* di medicina, ma purtroppo non sono rientrata nei posti disponibili. Sinceramente non sapevo dove iscrivermi, le facoltà che mi interessavano erano a numero chiuso e non c'era più niente da fare.

Chiedevo disperatamente informazioni ad amici, consultavo volantini e guide dello studente, fino a quando un bellissimo giorno mi procurai la guida di Scienze della Formazione, iniziai a sfogliare e per magia, un'illuminazione!

Educatore Professionale socio relazionale

Posi l'attenzione sul trafiletto nel quale veniva esposta brevemente la professione svolta successivamente alla laurea. Gridai: «ho trovato il mio mondo!». Essere utile al prossimo, svolgere un'attività assistenziale era ciò che desideravo fare e finalmente ci sono riuscita.

Ho la voglia di sempre di studiare le materie presenti in questo corso di laurea, per un domani, spero il prima possibile, lavorare come educatrice.

Le persone che davvero mi realizzerebbero totalmente sono i disabili, niente meno che i tossicodipendenti e gli anziani.

Comunque tutto il mio impegno sarà per raggiungere la laurea di specializzazione nei tempi adeguati, successivamente mi adatterei a qualsiasi tipo di struttura migliorando certamente con l'esperienza, fino a raggiungere se possibile un posto di lavoro sicuro e altrettanto gratificante che mi farà crescere e mi arricchirà interiormente giorno dopo giorno! (gv)

Stampato presso