International Journal of Psychoanalysis and Education, 2014
Vol. VI, No. 2, 3-18

Progettualità, paure e speranze in adolescenza: Le aspettative sul ruolo della scuola e degli insegnanti nelle narrazioni di studenti di scuola superiore

Adolescents' fears and hopes in making plans for their future: High school students' narrations about what they expect from school and teachers

Renato Ciofi Iannitelli[1], *Merete Amann Gainotti*[2]

Riassunto

Lo scopo di questa ricerca è duplice: da un lato, con l'utilizzo di un metodo narrativo, si è voluto indagare la visione che un gruppo di partecipanti di 389 adolescenti, che frequentano le scuole secondarie superiori, hanno del loro futuro e quanto ritengono che la scuola e il rapporto con gli insegnanti siano utili per prepararsi ad affrontare il compito di sviluppo dell'inserimento sociale e lavorativo che li attende. Dall'altro, si vuole riflettere sui contenuti emersi spontaneamente dalle narrazioni e su come utilizzarli nella relazione educativa con gli adolescenti.

Vengono presentati e discussi i dati quantitativi relativi alle categorie emerse dall'analisi delle narrazioni effettuata con l'ausilio del software Nvivo 8.0, centrando l'attenzione in modo specifico sulle due ampie categorie "Scuola" e "Insegnanti", che rappresentano rispettivamente il 47% e il 40.8% rispetto alle altre categorie rilevate, e che vengono illustrate mediante i frammenti più significativi estratti dalle narrazioni.

Parole chiave: *adolescenza; futuro; relazione educativa: narrazioni*.

Abstract

The purpose of this research is twofold: on one hand, using a method of self-report, we intended to explore the ideas of 389 participants, high-school students, had about their future and whether they thought that school and the relationship with teachers would help them facing the developmental task of getting into society and work activity. On the other hand, we meant to reflect about the contents that spontaneously emerged from students' narrations, in order to use these contents in the educational relationship with adolescents.

Quantitative data are presented and discussed that concern the categories that emerged from students' narrations, using software Nvivo 8.0. Specific attention was given to the two huge categories "School" and "Teachers" that are present in respectively 47% and 40.8% of the narrations if confronted to other categories, and these were illustrated through significative examples drawn from the narrations.

Keywords: *adolescence; future; educational relationship; narrations.*

[1] PhD Pedagogia, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre.
[2] Professore Ordinario di Psicologia dello Sviluppo e dell'Adolescenza presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre.
(Per la corrispondenza: merete.amann@uniroma3.it)

© 2014 IJPE. This is an Open Access article. Non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly attributed, cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way, is permitted. The moral rights of the named author(s) have been asserted.

International Journal of Psychoanalysis and Education, 2014
Vol. VI, No. 2, 3-18

Introduzione

Gustavo Pietropolli Charmet, psichiatra e psicoterapeuta di formazione psicoanalitica italiano e autore di numerosi libri sull'adolescenza (Pietropolli Charmet, 2000; 2004; 2012) ha affrontato il rapporto dell'adolescente con la scuola e gli insegnanti rispetto alla costruzione dell'identità sociale e della progettualità che egli inserisce all'interno dell'ampio costrutto sui compiti di sviluppo. In questa prospettiva, si è soffermato sull'importanza della relazione educativa fornendo cognizioni psicologiche indispensabili agli insegnanti nello svolgimento della loro azione pedagogica e didattica con studenti adolescenti. In particolare Pietropolli Charmet ha elaborato la nozione di "adulto competente" ed ha spiegato perché, all'interno della sfera affettiva adolescenziale, la speranza sia un affetto particolarmente importante. L'adulto competente, secondo Pietropolli Charmet, è colui il quale riesce a presidiare la speranza, riesce cioè a sostenere e incoraggiare l'adolescente nei momenti critici aiutandolo a orientare o riorientare la sua prospettiva temporale verso il futuro. Il fatto che Pietropolli Charmet sia uno psicoanalista e lavori con un metodo clinico non deve indurci a pensare che il suo discorso valga solo per gli adolescenti in crisi che cercano un aiuto nel consulto psicoanalitico. Charmet infatti non parla solo di adolescenti affetti da particolari disturbi psicologici, ma degli adolescenti che in quanto tali devono affrontare e risolvere molteplici compiti di sviluppo in un contesto storico e sociale caratterizzato da molte incertezze, trasformazioni della famiglia e degli stili educativi, e in particolare della latitanza di una figura paterna forte e autorevole.

Quando Charmet parla dei progetti per il futuro degli adolescenti non utilizza categorie sociologiche, economiche, politiche o giornalistiche, ma concetti psicoanalitici, intendendo cioè la prospettiva adolescenziale futura come la capacità di far crescere ciò che viene percepito come la parte più autentica di sé. E proprio questo è sembrato l'aspetto più interessante da approfondire per affrontare quella micidiale condizione, che può essere paragonata ad una lunghissima, innaturale apnea, la quale caratterizza la vita nella scuola: da un lato gli insegnanti che, incapaci di cogliere le esigenze degli studenti, "corrono" per finire i programmi entro la fine dell'anno scolastico, dall'altro gli studenti che aspettano proprio la fine della scuola per tornare a "respirare" cioè a vivere come se la scuola fosse estranea, talvolta ostile, alla loro vita e al loro futuro.

In un sotto capitolo dal titolo "*La scuola non insegna il tempo futuro*" di un recentissimo libro di Pietropolli Charmet (2012, pp. 31-37), l'autore pone una domanda di ricerca fondamentale, poi articolata in varie direzioni "La scuola aiuta i propri allievi a sperare e ad allenarsi per conquistare il futuro e realizzare il proprio sogno?"

La capacità della scuola di aiutare i suoi studenti rispetto al futuro può essere considerata valutando tre direzioni: "garantire un ingresso competitivo e protetto nel mondo del lavoro", "accendere specifiche motivazioni allo sviluppo di competenze sociali", "promuovere un orientamento responsabile verso un'arte o un mestiere". Secondo i dati di Pietropolli Charmet (2012), che fa riferimento alla sua esperienza clinica con gli adolescenti, alle numerose attività e ricerche svolte nel contesto scolastico dalla cooperativa da lui diretta "Il Minotauro" e infine alla sua diretta esperienza nel gruppo di consulenti dell'ex ministro della Pubblica Istruzione Fioroni, gli studenti considerano la scuola "vecchia" nei metodi, nei sussidi, nello stile relazionale, nella definizione degli obiettivi; la considerano inoltre "conservatrice" nel senso che si interessa quasi esclusivamente del passato, parla male del presente e fa profezie nerissime sul futuro. "Secondo la mia esperienza gli adolescenti escono dall'aula scolastica mortificati nella loro identità futura […] Il loro futuro rimane inesplorato in base

© 2014 IJPE. This is an Open Access article. Non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly attributed, cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way, is permitted. The moral rights of the named author(s) have been asserted.

ai programmi ministeriali e maleficato dai commenti estemporanei di vari docenti" (*ibidem*, p. 32) i quali raccomandano di non farsi troppe illusioni, di prepararsi alla disoccupazione, all'assenza di una pensione, alla difficoltà di trovare un alloggio a un costo accessibile, di avere da adulti un lavoro precario, sottopagato e indifeso sul piano sindacale, di non avere accesso ad un mutuo bancario a causa della precarietà.
Parlare del futuro solo in questi termini significa consegnare nelle mani delle generazioni successive una situazione disastrosa creata dai loro padri, madri, nonni e nonne, senza fornirgli strumenti, competenze specifiche, per affrontare e trovare una soluzione ai grandi temi del loro futuro: la globalizzazione, le risorse energetiche, le risorse idriche, le migrazioni, l'improduttività dei suoli, i conflitti religiosi, lo sviluppo delle tecnologie. L'assenza di una solida formazione su questi argomenti è considerata da Charmet "il reato educativo più grave" che è causa della demotivazione diffusa e della dispersione scolastica.
Una delle cause dell'obsolescenza della scuola è indicata nello strapotere delle discipline, "innamorate di se stesse e non degli studenti", che "conducono una vita autistica", "perseguono un apprendimento mnemonico", "hanno un grande passato e intendono celebrare quello, e non certo il loro poco credibile futuro".
Le proposte per cambiare la situazione: limitare il potere delle discipline recuperando un nuovo umanesimo attraverso la valorizzazione del soggetto e della sua formazione, favorire lo sviluppo di competenze sociali e l'interdisciplinarità del processo formativo, rinnovare la formazione del docente non fondata esclusivamente sulla disciplina ma anche su studi psico pedagogici, sociologici e sugli scenari futuri.
"Bisognerebbe che la disciplina fosse un bellissimo pretesto attorno al quale tessere la trama del processo formativo, della attivazione della curiosità e della motivazione alla discussione di gruppo alla ricerca della verità che ai ragazzi piace tanto […]" (*ibidem*, p. 36)
Prendendo spunto da queste considerazioni di Charmet e dai dati da lui riportati, che sono peraltro in linea con quanto argomentato da altri studiosi (Amann Gainotti & Biasi, 2004; Disanto, 1990; 1996; 2002; 2010) ci siamo proposti di compiere una indagine, seppure su un campione limitato e non rappresentativo della popolazione scolastica di Roma sul tema della progettualità in adolescenza allo scopo di rilevare le speranze, i desideri, i progetti per il futuro e la consapevolezza delle difficoltà, di studenti di 17- 18 anni, nelle classi IV della scuola secondaria di II grado dei tre indirizzi: Liceo, Istituto tecnico, Istituto professionale e, in base ai contenuti emersi dalle narrazioni, discutere in che modo possano essere utilizzati nella relazione educativa con studenti adolescenti, in che modo possano avere dei risvolti nell'impostazione di una didattica atta a favorire conoscenze e competenze funzionali alla progettualità adolescenziale, ed eventualmente in che modo possano fornire indicazioni utili alla prevenzione di condotte a rischio e della dispersione scolastica (Colombo, 2010).

L'approccio narrativo e il suo valore pedagogico

Abbiamo ipotizzato che un'indagine conoscitiva sulla progettualità durante l'adolescenza, lasciando ai soggetti coinvolti lo spazio più ampio e libero possibile per definirla e raccontarla, avrebbe potuto fornire dati empirici e teorici utili per comprendere ed affrontare almeno una parte dell'attuale disagio della popolazione studentesca. Avviare una riflessione insieme agli studenti partendo dalle loro narrazioni, può farci capire qualcosa su come ridurre quella distanza percepita tra la scuola e la loro vita, aiutarci a mettere in campo delle strategie per favorire e sostenere la nascita del gruppo classe, tutt'altro che immediata, trattandosi di un gruppo istituzio-

nale e non spontaneo; può aiutarci infine a comprendere come motivare i giovani sull'importanza di assumere il ruolo sociale di studente.
Per questi motivi, dopo tante considerazioni sul futuro dei giovani elaborate da studiosi di varie discipline e non nel corso degli ultimi anni, abbiamo ritenuto che fosse utile lasciare la parola anche a loro, ai diretti interessati, utilizzando un metodo assai proficuo con gli adolescenti: quello delle narrazioni. Dopo averle lette siamo tornati nelle varie classi per discuterle con loro e chiarirci insieme alcune questioni importanti emerse.
Poiché la bibliografia sull'uso delle narrazioni è sconfinata, ci limitiamo a segnalare solo alcuni dei testi consultati e ritenuti significativi al nostro scopo: Bruner, 1992; 1996; 2002; Smorti, 1994; 1997; Pulvirenti, 2008; Amann Gainotti, 2009; Disanto, 2010.
Il metodo narrativo è parso il più idoneo a realizzare la duplice finalità della ricerca, conoscitiva e formativa: conoscere il punto di vista degli studenti e discuterlo all'interno della relazione educativa. Ciò che unifica le prospettive degli autori citati, nei quali ci riconosciamo e ai quali ci siamo ispirati riguardo al metodo narrativo, è da un lato il valore strutturante del processo epistemico contenuto nelle narrazioni le quali, essendo formulate nel contesto scolastico, chiariscono sia agli studenti sia agli insegnanti, molteplici aspetti dell'esperienza educativa ai quali vengono attribuiti dei significati, che senza la narrazione sfuggirebbero alla riflessione e alla comprensione; dall'altro il valore che tali aspetti assumono all'interno della relazione educativa in quanto punto di vista degli studenti-narratori che gli insegnanti dovrebbero ascoltare e considerare: "Diamo ai ragazzi la possibilità di esprimersi, aiutandoli a parlare delle loro passioni e dei loro disagi. Con un ascolto in cui mettiamo a disposizione tempo, accettazione e disponibilità, si crea uno spazio in cui possono emergere, attraverso la narrazione, grandi e positive risorse comunicative ed elaborative, che vanno a sostituire, gradualmente, i precedenti atteggiamenti difensivi e provocatori" (Disanto, 2010, p. 79).

Partecipanti

I partecipanti alla ricerca sono studenti di Roma che frequentano il IV anno della scuola secondaria di II grado, essi hanno un'età compresa tra i 17 e i 18 anni.
Nell'idea iniziale si intendeva coinvolgere un numero di partecipanti uniformemente distribuiti nei tre indirizzi di scuola superiore (liceo, tecnico e professionale), metà maschi e metà femmine. Tuttavia si è dovuto tener conto delle scuole che hanno aderito al progetto e delle classi nelle quali è stato autorizzato l'ingresso. Per cui i partecipanti reali non sono suddivisi esattamente come quelli ipotizzati inizialmente, ma il loro numero complessivo, 389, è tale da aver comunque consentito di raggiungere gli obiettivi prefissati.

Tab. 1: Partecipanti e indirizzi scolastici di provenienza

Scuola: indirizzo	*Maschi*	*Femmine*	*Totale*
Liceo	36	108	144
Istituto tecnico	66	40	106
Istituto professionale	36	103	139
Totale	138	251	389

Strumenti della ricerca

Agli studenti è stata proposta la seguente traccia da sviluppare in forma scritta e anonima, si tratta di un invito ad una libera costruzione soggettiva di significato intorno all'argomento progettualità.

"CONSIDERAZIONI SUI PROGETTI PER IL FUTURO"
"Si dice che durante l'adolescenza si avverta la necessità di compiere delle scelte, di confrontarsi con il futuro, di concepire un progetto di vita più o meno articolato, prendendo in considerazione i propri ideali, le proprie aspirazioni e le

proprie capacità, ma anche la probabilità della loro realizzazione, la propria reale disponibilità ad impegnarsi in una certa direzione e, non meno importante, le caratteristiche del mondo circostante.
Cosa ne pensi in base alla tua esperienza? Racconta quali sono, come nascono i tuoi progetti per il futuro, cosa consideri importante perché abbiano successo, come intendi realizzarli nell'attuale società e quale ruolo pensi che abbiano o possano avere la scuola, la tua condizione di studente, la relazione tra studenti e quella con gli insegnanti per accompagnarti efficacemente in questo percorso, visto che impegnano la maggior parte della tua giornata".

Al momento della scrittura il ricercatore si trova con gli studenti e li informa della ricerca a cui stanno partecipando. Li informa che la scuola ha aderito all'iniziativa ma che loro sono comunque liberi di rinunciare. Chiarisce loro che l'argomento, sintetizzato nel titolo iniziale, può essere affrontato in qualsiasi modo senza seguire obbligatoriamente lo sviluppo della traccia. Gli ribadisce che la narrazione è anonima, gli chiede di indicare solo età, sesso e nazionalità. Gli comunica inoltre che gli insegnanti non leggeranno le narrazioni, visto che sarebbero in grado di riconoscere la grafia, ma solo degli estratti trascritti al computer, mischiati con quelli di altre classi.
Infine si informano i ragazzi del secondo incontro, dopo 2 o 3 settimane al massimo, dalla stesura, per discutere insieme di alcuni aspetti dei contenuti. Gli studenti hanno due ore di tempo per scrivere.
Nel secondo incontro si raccolgono appunti sulla discussione con gli studenti, la quale viene avviata proprio dalla lettura di alcuni estratti.

Procedura per l'analisi dei testi

Le narrazioni sono state analizzate, interpretate e categorizzate con l'ausilio del software Nvivo 8.0 (Pacifico, Coppola, 2010; Coppola, 2011), il procedimento analitico indicato dalle autrici è stato ulteriormente approfondito in Cohen, Manion, Morrison (2011), nei capitoli dedicati all'analisi dei dati qualitativi.
Dopo aver indicizzato, digitalizzato e importato nel software il corpus delle narrazioni, è stata creata una matrice dei dati, quindi si è entrati nel vivo dell'analisi delle narrazioni mediante la codifica, la categorizzazione e l'interpretazione.

Codifica

Ciascuna narrazione è stata segmentata in frammenti significativi discreti. Ciascun segmento è stato archiviato in una cartella detta "*free node*" alla quale è stato assegnato un nome, un concetto, un'unità di significato. Quindi il primo passaggio è consistito nel codificare, mediante i *free nodes*, i segmenti significativi e discreti all'interno di ciascuna narrazione, ma omogenei, simili tra loro, all'interno dell'intero corpus delle narrazioni. Questo primo passaggio è compiuto attraverso varie letture e la creazione di numerosi *free nodes*.
In questo modo si è proceduto alla scomposizione delle narrazioni in frammenti significativi e contemporaneamente alla ricomposizione dei frammenti all'interno di nuclei tematici, i *free nodes*: sono chiamati "nodi" perché intorno ad essi si concentrano vari frammenti provenienti da molteplici narrazioni; "liberi" perché in questa prima fase non si cercano collegamenti né gerarchie tra i nodi, ma sono tutti sullo stesso livello pur avendo alcuni frequenze basse, altri frequenze alte.
Nel secondo passaggio si è riflettuto sulla pregnanza semantica e concettuale dei nodi elaborati e sulla corretta attribuzione dei vari segmenti a ciascuno di essi. Per compiere

questo passaggio sono iniziati ad entrare nel lavoro i costrutti di riferimento e le domande di ricerca, seppur con la precauzione di non vincolare i contenuti delle narrazioni agli schemi interpretativi generati ex ante.

Categorizzazione

Il terzo passaggio è consistito nel cercare collegamenti e gerarchie tra i nodi, cercando in questo modo di vedere quali di essi avessero eventualmente fornito risposte agli interrogativi di partenza, e quali fossero gli elementi nuovi, non preventivamente ipotizzati, cioè contenuti rintracciati ex post (Tuzzi, 2003). In questo terzo passaggio sono elaborate delle macro categorie tematiche.
Il quarto passaggio è consistito nell'analisi di ciascuna di queste macro categorie, per comprenderne le varie sfumature e valutare una eventuale suddivisione in sotto categorie. Nelle macro categorie sono contenuti tutti quegli aspetti che consentono di conoscere l'argomento che si è deciso di esplorare, cioè la progettualità adolescenziale attraverso le considerazioni personali, soggettive degli studenti. Attraverso queste categorie si vede ciò di cui consta, quello che sostanzia il discorso progettuale adolescenziale.
L'analisi delle macro categorie e l'eventuale suddivisione di esse, si è basata sull'analisi del linguaggio: mediante la scomposizione di ciascuna categoria nell'elenco delle parole che la compongono, con tanto di frequenza (funzioni di Nvivo denominate "Word Frequency Query" e "Text Search Query") sono state rintracciate le isotopie e gli hapax per verificare cosa all'interno di una categoria fosse ricorrente e cosa marginale, ma non per questo meno interessante. Le categorie pluri-isotope sono state suddivise in sottocategorie. In questa fase dell'analisi è stato indispensabile il supporto delle teorie di riferimento, senza le quali l'analisi effettuata sarebbe stata letteraria, mentre il lavoro svolto è di carattere psicopedagogico.

Interpretazione

Le categorie e le sottocategorie sviluppate, quantificate, interpretate ed esemplificate con frammenti di narrazioni, rappresentano il cuore del percorso seguito e vengono illustrate nei paragrafi successivi.

Tab. 2: Le categorie tematiche rilevate presentate in ordine decrescente

Categorie	Numero narrazioni contenenti ciascuna categoria	Percentuale presenza categorie nelle narrazioni	Numero frammenti relativi a ciascuna categoria
1 Progetti	371	95.3%	443
2 Realtà sociale e lavorativa	229	58.8%	292
3 Scuola	**182**	**47%**	**200**
4 Insegnanti	**159**	**40.8%**	**164**
5 Difficoltà nel formulare progetti	147	37.7%	202
6 Condizione adolescenziale	133	34%	162
7 Ruolo sociale studente	77	19.8%	83

NB: Le narrazioni sono 389 e in ognuna possono essere presenti varie categorie

Risultati: dati quantitativi

La semplice lettura della tabella 2 mostra che le categorie 3 Scuola e 4 Insegnanti hanno una dimensione rilevante nel corpus delle narrazioni rispetto alle altre categorie emerse e sulle quali non ci si sofferma in questa sede, poiché il nostro interesse è rivolto al discorso degli studenti sulla scuola e gli insegnanti in quanto aspetti centrali della relazione educativa. Le altre categorie sono in rapporto con temi altrettanto im-

portanti sui quali ci si potrà soffermare in un successivo momento.

Tab. 3: Contenuti rilevati nelle categorie 3 Scuola e 4 Insegnanti

	Numero delle narrazioni contenenti ciascuna sottocategoria	*Valore percentuale di ciascuna sottocategoria*	*Numero dei frammenti relativi a ciascuna sottocategoria*
Suddivisione categoria:			
3 SCUOLA			
Apprezzamento: Aiuta	77	43.4%	87
Apprezzamento: Insegna	75	41.2%	81
Totale apprezzamento	***152***	***84.6%***	***168***
Critiche all'istituzione	13	7.2%	17
Critiche per disinteresse	10	5.5%	10
Critiche per sfiducia	5	2.7%	5
Totale critiche	***28***	***15.4%***	***32***
TOTALE SCUOLA	**182**	**100%**	**200**
Suddivisione categoria:			
4 INSEGNANTI			
Apprezzamento: aiutano	56	35.2%	56
Apprezzamento: insegnano	18	11.3%	18
Totale apprezzamento	***74***	***46.5%***	***74***
Critiche sulla relazione	37	23.3%	39
Critiche sull'insegnamento	24	15.1%	27
Critiche sull'orientamento	24	15.1%	24
Totale critiche	***85***	***53.5%***	***90***
TOTALE INSEGNANTI	**159**	**100%**	**164**

Nella tabella 3 si è proceduto ad un'analisi più dettagliata dei contenuti delle categorie 3 e 4. È stata distinta la critica dall'apprezzamento e ci si è concentrati sull'identificazione e la sotto categorizzazione delle varie tipologie di entrambe rivolte alla scuola e agli insegnanti.

La semplice lettura della tabella 3 mostra che l'apprezzamento verso scuola supera nettamente le critiche, ma per quanto riguarda gli insegnanti, al contrario, sono le critiche a superare l'apprezzamento, come se gli studenti avessero sulla scuola grandi aspettative, che vengono però deluse dagli insegnanti. Inoltre, riguardo all'apprezzamento, mentre "Scuola insegna" e "Scuola aiuta" si equivalgono, "Insegnanti aiutano" prevale nettamente su "Insegnanti insegnano".

Questo prevalere di "Aiuta" su "Insegna" sembra indicare che la relazione sia più affettiva che normativa, riprendendo le caratteristiche delle relazioni interne alla famiglia cosiddetta affettiva.

Il fatto che molti studenti non colgano o mettano in secondo piano l'aspetto cognitivo e normativo della scuola riporterebbe a considerare il discorso di Charmet su quanto gli alunni siano più adolescenti che studenti e sulle conseguenze di queste caratteristiche identitarie nella gestione della relazione educativa da parte degli insegnanti.

Riguardo alle critiche, si nota, infine, che il numero più consistente riguardi proprio la relazione con gli insegnanti.

Oltre alle trasformazioni dello stile educativo all'interno della famiglia, sembra che le difficoltà sociali legate alla crisi economica e occupazionale, aumentino ulteriormente in molti studenti la percezione che la scuola sia un rifugio dal mondo esterno e gli insegnanti dei genitori in seconda che aiutano a crescere. Questa idea di scuola famiglia, poiché

modifica notevolmente la percezione del ruolo tradizionale e istituzionale, del mandato sociale affidato alla scuola, non può essere ignorata.

Risultati: dati qualitativi

La successione dei frammenti, riportati per illustrare ciascuna delle sottocategorie menzionate nella tabella 3, con l'indicazione del sesso dell'autore o autrice e la scuola di provenienza, è casuale.
Presentiamo di seguito alcuni frammenti significativi tratti dalle categorie 3 e 4 nei quali si riconosce e apprezza il ruolo della scuola e degli insegnanti. Le ragioni per apprezzare la scuola e gli insegnanti sono di ordine affettivo: "**aiutano**"; e di ordine cognitivo: "**insegnano**".
"Aiutare" è il verbo che ricorre maggiormente all'interno di un linguaggio connotato affettivamente e viene declinato come aiutare a crescere, a capire e a conoscere se stessi e il mondo per collocarsi in esso. La richiesta principale è di sostegno nel vedere e sviluppare le proprie potenzialità e capacità; nel sostenere e nell'indirizzare idee e scelte. Si riconosce, ma nello stesso tempo si chiede, agli insegnanti di discutere ad ampio raggio per aprire gli occhi sul mondo; di essere un punto di riferimento per aiuti e consigli; di rassicurare nell'incertezza del futuro. Si sostiene che l'interesse per una materia scolastica può derivare anche dalla relazione di aiuto che si instaura con l'insegnante, e che l'interesse per una materia non porta necessariamente ad un aumento di conoscenza verso quella stessa materia, ma indirettamente arricchisce il proprio bagaglio culturale.
Altri verbi significativi ricorrenti, di cui l'insegnante è il soggetto sono: "*segue, accompagna, rende piacevole, propone, sostiene, è molto aperto*".

1. Alcuni esempi che illustrano il ruolo positivo di sostegno e di aiuto degli insegnanti

"***La scuola per quanto odiata è l'unica cosa che in questo periodo ci protegge*** *dalla realtà del mondo di fuori dove per te non c'è posto nemmeno se lo meriti*". Studentessa Istituto Tecnico Turistico

"***Gli insegnanti sono i nostri secondi genitori****, perché è con loro che giorno dopo giorno scopriamo la vita e la conoscenza fuori casa*". Studentessa Liceo Psicopedagogico
"*Non possiamo sapere cosa succederà nel futuro, però senza* ***dubbio ho bisogno di una figura che mi rassicuri, dicendomi che andrà tutto bene, che riuscirò a realizzare i miei progetti. Questa figura per me, al giorno d'oggi è rivestita dal mio professore di matematica*** *vedere intorno a me una persona che ha realizzato il suo sogno, che ha rinunciato ad un posto di lavoro molto faticoso per stare con noi, avere un compenso minore ma darci la forza, insegnarci non solo la matematica ma anche a non aver paura di dire le nostre idee e pensare con la propria testa*". Studentessa Liceo Artistico

"*C'è da dire però, che nel mio percorso questa scuola mi è servita molto, soprattutto il rapporto con alcuni docenti; in questi ultimi mesi ho passato un periodo molto difficile dopo un brutto avvenimento, avevo perso le speranze in ogni cosa e avevo intenzione di lasciare la scuola, invece,* ***molti professori mi hanno aiutata, mi hanno fatto aprire gli occhi ed è stato grazie a loro e alla mia famiglia se sono riuscita a rimettermi in sesto e a recuperare tutto****. Probabilmente se non avessi ascoltato i loro consigli e avessi lasciato l'istituto, ora davanti avrei avuto davvero un futuro buio che non rispettava affatto le mie aspettative*". Studentessa Liceo Artistico

"***In questi quattro anni ho capito che vuol dire avere dei punti di riferimento instabili: la paura di perderli e l'impossibilità di evitarlo mi distruggevano***. *Forse essere tanto legati ad una professoressa di italiano in un istituto alberghiero è un po' incoerente, ma credo che certe cose non si decidano, né tantomeno si scelgano.* ***Quando sei insicura tendi ad aggrapparti a chi invece crede in te, a chi dice che vali tanto per quello che già sei****, figuriamoci quando raggiungerai i tuoi scopi.*
Forse il legame era alimentato dal sogno che ho sempre avuto di poter scrivere un libro, un giorno; magari quel giorno non arriverà mai, o magari è proprio quel giorno che sta aspettando che trovi adesso una collocazione sul calendario.
Ho sempre avuto bisogno di qualcuno che mi dicesse quanto io potessi fare e quanto avrei dovuto impegnarmi. *Credo che una persona come me, debba essere sostenuta da "piccola", proprio come un'allieva di vita, per poi essere orgogliosi di guardarmi vivere la mia vita, grazie a quello che mi è stato insegnato. Ma questo non vuol dire che da sola non ce la farei. E' solo che, chiunque, camminando su un muretto si sentirebbe più sicuro stringendo la mano a qualcuno. Imparare a camminare per poi correre da soli*". Studentessa Istituto Professionale Alberghiero

2. Alcuni esempi che illustrano il ruolo degli insegnanti sul piano cognitivo e progettuale

In questi frammenti prevalgono richieste, soddisfatte, e motivazioni di carattere cognitivo:
"Insegnanti e Professori" sono i nomi che ricorrono maggiormente all'interno di un linguaggio connotato cognitivamente. Gli insegnanti sono particolarmente apprezzati perché capaci e preparati nella materia che insegnano, perché suscitano e aumentano sia l'interesse sia la conoscenza verso la loro materia.
La conoscenza e la preparazione sono ciò che rende liberi di trovare la propria strada. La scuola è un punto di partenza fondamentale perché fornisce conoscenze e mezzi, in molti casi insegnando un mestiere o avvicinando al mondo del lavoro mediante i tirocini, in altri essendo un importante mezzo di diffusione della cultura.
Altri verbi significativi ricorrenti di cui lo studente è il soggetto: "*studiare, imparare, conoscere, diplomarsi, proseguire gli studi, lavorare, avere un mestiere, realizzare*".

"*Nel mio caso, sono molti i progetti futuri, ma in essi posso evidentemente distinguere quelli reali e realizzabili da quelli che rimarranno solo un sogno irraggiungibile.* ***La scuola ha avuto un ruolo significativo nella mia scelta di direzione, grazie a tirocini in contesti differenti tra cui: anziani, minori e disabili.*** *In questo periodo di prova ho potuto constatare qual è la mia predisposizione lavorativa e soprattutto in quale settore mi trovo meglio*". Studentessa Istituto Professionale Servizi Sociali

"*Frequento l'istituto tecnico industriale,* ***una delle scuole che offre molti sbocchi nel mondo del lavoro soprattutto per quanto riguarda la specializzazione che ho preso cioè elettronica e telecomunicazioni***". Studente Istituto Tecnico Industriale

"*Questi progetti nascono dalla passione che ho verso le lingue straniere e da quella che credo sia una mia propensione nel particolare.* ***Tale passione è emersa indubbiamente in questi anni del liceo, grazie allo studio approfondito, quindi grazie anche all'insegnamento dei professori***".
Studentessa Liceo Linguistico

"*In prima superiore ho avuto un grande professore di Fisica. Era davvero un grande prof. La Fisica con lui l'ho amata.* ***Capivo***

tutto con lui e mi riuscivano tutti gli esercizi. Mi ero comprato anche qualche libro sulla Fisica. Più leggevo e più mi piaceva".
Studente Istituto Tecnico Industriale

3. Alcuni esempi che illustrano le critiche rivolte alla scuola e agli insegnanti

Le critiche alla scuola riguardano tre aspetti che tendono a sovrapporsi e riguardano: l'istituzione scuola che non funziona per vari motivi, a cominciare dal disinteresse delle altre istituzioni; il disinteresse degli studenti verso una scuola che non ha nulla a che fare con il percorso artistico, musicale o sportivo che alcuni studenti seguono parallelamente a quello scolastico; infine un senso di sfiducia generale, per cui la scuola non è credibile per risolvere i problemi che affliggono la società, e rispetto ai quali non sembrano esserci soluzioni.
La scuola viene percepita come carente e obsoleta nella sua organizzazione interna della didattica e conseguentemente carente nel sostenere i progetti futuri degli studenti, carente nel proiettare i suoi studenti verso il futuro.

"*Personalmente sono dell'opinione che nella realtà italiana non ci sia questa idea di "progresso", che è invece presente in altri Paesi dell'Europa. La scuola mi ha dato diverse opportunità per conoscere nuove culture e modi di essere: in particolare l'anno scorso ho partecipato a uno scambio culturale nella città di Strasburgo, ed è stato molto interessante conoscere un'altra società e un'altra famiglia che mi ha accolto per una settimana: ho notato infatti che grazie a una società molto più organizzata della nostra, ci sono possibilità di riuscire nel lavoro e costruire meglio il proprio futuro.* ***Visitare una città dove le scuole sono perfettamente funzionanti e dove le persone hanno più senso civico mi ha fatto pensare a come l'Italia sia arretrata e troppo legata al passato per permettere ai giovani di emergere […] Per quanto riguarda la scuola, ritengo che le ore di lingua andrebbero aumentate, anche se gli studenti che fanno parte della nuova riforma non studiano le materie secondo me molto importanti come storia dell'arte o diritto****. Finito il liceo spero di avere una base linguistica abbastanza buona per permettermi di viaggiare ed eventualmente costruirmi un futuro all'estero, dove ci sono molte più possibilità di lavoro e mantenimento*". Studentessa Liceo Linguistico

"*Diciamo che con la scelta di frequentare il liceo scientifico avevo già lasciato un segno nel mio futuro. Vorrei fare un lavoro in cui possa aiutare le altre persone, e vorrei farlo diventando un medico. Solo adesso però mi accorgo delle difficoltà che dovrò affrontare per seguire questo percorso; innanzitutto* ***questa scuola per quanto riguarda la chimica e la biologia non mi ha dato una buona preparazione*** *perché ho una professoressa che ormai non è più in grado di insegnare e invece lo fa ancora. Per quanto riguarda queste materie ho un vuoto totale, quindi quest'estate e la prossima dovrò rifarmi tutto il programma per avere una preparazione che mi permetta di affrontare il test d'ingresso. Non so sinceramente se ridere o piangere quando penso al test d'ingresso […]* ***Secondo me la scuola italiana non fa altro che peggiorare. Uno studente deve studiare 12 materie (parlo delle superiori) e alla fine esce diplomandosi senza conoscere bene nessuna di queste materie****"*. Studentessa straniera Liceo Scientifico

"***Ho sempre adorato disegnare, proprio per questo motivo ho scelto il Liceo Artistico come indirizzo di studi. Ero convinta che questa scuola mi avrebbe aiutato a trovare la strada per il mio grande progetto ed invece sono rimasta enormemente delusa dalla scuola****. Che in un certo senso questo liceo mi abbia comunque aiutato a sviluppare le mie capacità non lo metto in dubbio, ma non è abbastanza e soprattutto non è quello che volevo io. Dopo questa scuola ho*

intenzione di intraprendere un percorso professionale per imparare l'arte dell'illustrazione e molto spesso penso che non sarei all'altezza di un percorso simile proprio perché ho ricevuto basi instabili dal liceo. ***La prospettiva, l'anatomia, tutte le cose che ogni artista dovrebbe sapere non ci sono state insegnate affatto e questo lascia un vuoto enorme nelle mie capacità professionali****. Sto cercando di colmare questo vuoto autonomamente, ma è parecchio difficile. Per crescere professionalmente c'è sempre bisogno di qualcuno esperto pronto a guidarti, ma nella scuola non sono riuscita a trovare nessuno*". Studentessa Liceo Artistico

"***La scuola, come purtroppo anche l'intera società italiana, si basa troppo sul passato****. Non c'è nessuna apertura mentale. La maggior parte delle scuole del resto del mondo sono dotate di strutture moderne, dove lo Stato passa anche i libri. Qui invece, per "aiutarci" dimezzano perfino i buoni scolastici [...]* ***Tornando alle scuole, penso che le medie attualmente siano inutili perché non riescono ad indirizzare gli studenti verso ciò per cui sono più portati*** *[...] Inoltre c'è troppa differenza tra un liceo e un istituto tecnico. Quest'ultimo viene visto dagli studenti italiani come un perditempo, dove non si studia per niente e non si acquisisce nemmeno un briciolo di cultura*". Studentessa Liceo Linguistico

4. Alcuni esempi che illustrano le critiche rivolte agli insegnanti

Molto numerose, articolate e soprattutto in strettissima relazione con la progettualità, sono le critiche rivolte agli insegnanti che riguardano prevalentemente la relazione educativa, le modalità di insegnamento e di orientamento messe in atto dagli insegnanti.
Tali critiche riguardano prevalentemente la relazione con insegnanti che hanno comportamenti ritenuti svalutanti, giudicanti, incostanti, parziali, talvolta perfino razzisti e sadici.
Inoltre non sono incoraggianti riguardo alle difficoltà incontrate nell'apprendimento, né verso il futuro. Un altro problema è che cambiano spesso e bisogna sempre ricominciare a costruire una nuova relazione.

"***E poi gli insegnanti molto spesso ti fanno sentire una nullità****, ti fanno credere che non hai niente di speciale anche se, magari, non lo fanno neanche di proposito. Va a finire che ti ritrovi a passare cinque, sei o addirittura sette ore al giorno in un ambiente opprimente e poco stimolante*".
Studentessa Liceo Artistico

"*Per quanto riguarda i professori dovrebbero essere tutti disponibili con tutti e rispiegare anche mille volte un concetto pur essendo solo uno lo studente che non capisce.* ***Dovrebbero essere capaci di metterci tutti a nostro agio, tutti devono sentirsi liberi di parlare e di fare qualsiasi domanda, anche la più stupida****!*" Studentessa Liceo Classico

"***Purtroppo nel corso della mia vita ho incontrato molte persone razziste anche nell'ambito della scuola, professori apparentemente tolleranti, che si sono rivelati razzisti***". Studentessa Liceo Linguistico

"***Molti di loro pensano soltanto a metterti in difficoltà e a farti sentire stupido davanti ai tuoi compagni, come se ci godessero*** *[...] Penso inoltre che l'Italia sia un popolo di anziani, che ricoprono tutti gli ambiti e non danno spazio ai giovani.* ***Ci sono molti professori che non sono più capaci di relazionarsi con i giovani d'oggi***". Studentessa Liceo Scientifico

"*Passando ai professori...****dovrebbero cercare di considerare la persona perché non è solo un numero dovrebbero capire i disagi della persona****, dovrebbero sì seguire il programma, ma se vedono che la classe è indie-*

tro dovrebbero pensare più ad insegnargli e spiegargli bene le cose ***piuttosto che arrivare a fine anno con il programma svolto e con tutta la classe in recupero per il debito…***" Studentessa Istituto Professionale servizi Sociali

"*Sono arrivato al 4° anno e vado abbastanza bene* ***ma la cosa che ho capito e che un po' mi rattrista è che per andare bene a scuola ai professori devi rispondere quello che vogliono sentirsi dire e non quello che realmente sai****, a volte alle interrogazioni vorrei poter dire le cose che so ma così facendo prenderei un voto più basso di quello che prenderei se parlassi e dicessi quello che vogliono loro; molte volte i professori abbassano i voti non perché il compito sia sbagliato ma semplicemente perché non è svolto come loro vorrebbero, da quando ho capito questo i miei voti si sono alzati di netto e adesso riesco a prendere 8 o anche di più; mi sono detto se loro vogliono essere presi in giro perché non accontentarli ma comunque continuerò a studiare e a sapere anche ciò che loro non apprezzano perché mi potrebbe essere sempre utile*". Studente Istituto Tecnico Industriale

Altre critiche sono rivolte all'insegnamento e alla scarsa preparazione degli insegnanti oppure al fatto che non insegnano cose importanti limitandosi ad aspetti superficiali del programma. Viene espressa grande delusione e preoccupazione per l'insegnamento delle discipline scientifiche da parte di quegli studenti che mirano ad entrare in facoltà a numero chiuso, soprattutto Medicina, e che sanno di possedere una preparazione totalmente inadeguata allo scopo perché senza insegnanti curricolari validi. Questa carenza non riguarda solo i licei ma anche i tecnici e i professionali. Gli studenti di questi istituti infatti li hanno scelti per poter eventualmente entrare subito nel mondo del lavoro, ma si rendono conto di possedere conoscenze e competenze troppo scarse per il loro scopo lavorativo.

Altri studenti lamentano poca chiarezza nelle spiegazione e soprattutto poca disponibilità nel rispiegare cercando di essere più chiari. Alcuni trovano che i loro insegnanti non abbiano interesse e passione per ciò che insegnano e non sappiano quindi suscitarne nei propri studenti. Infine alcuni insegnanti tenderebbero ad assecondare troppo il clima lassista dominante in una classe, adattandovisi e non contrastandolo dal punto di vista didattico.

Un altro aspetto fondamentale contestato riguarda la valutazione, formulata con criteri poco chiari e convincenti, troppo arbitrari. Questo danneggia quegli studenti che aspirano a uscire con il massimo dei voti, ma già dal IV anno sanno che ciò sarà impossibile a causa di insegnanti che non usano tutti i voti a disposizione soprattutto il 9 e il 10. Per questo studenti molto bravi sanno già di non raggiungere la media aritmetica che gli consentirebbe di uscire con 100/100. Questo aspetto diventerà fondamentale qualora il voto dell'esame di maturità dovesse diventare discriminante per l'accesso alle facoltà universitarie a numero chiuso.

5. Alcuni esempi sulle critiche relative alla valutazione

"*Io volevo uscire dagli esami con 100 ma ormai è impossibile. Primo perché ormai non potrò avere tutti i crediti, visto che la media deve essere, dall'anno scorso del 9,1. Però io mi chiedo ma per fare questo cambiamento dall'8,1 al 9,1* ***non bisognerebbe verificare che i professori partano tutti da 10 per mettere i voti? La realtà invece è che il 10 per tutti i miei professori, tranne uno, non esiste****. Io non posso permettermi di essere ambiziosa perché la scuola e l'istituzione italiana non me lo permette*" Studentessa straniera Liceo Scientifico

"*Nel liceo si insegnano varie materie, tutte molto differenti tra loro,* ***ma purtroppo le***

nostre passioni scolastiche sono influenzate dalla bravura dei professori, dalla passione che hanno in quella determinata materia, dalla loro voglia di insegnarla*; perciò noi studenti siamo molto condizionati da questo. Non è giusto*". Studentessa Liceo Linguistico

"***Se siamo sfortunati e ci capitano dei professori che stanno per andare in pensione allora siamo fregati****. Durante il periodo in cui frequentiamo la scuola e i professori non ci fanno fare niente siamo felici e contenti ma appena usciti da scuola ci rendiamo conto che quelli che ci hanno rimesso siamo solo noi studenti, certo ci vuole anche la nostra volontà e l'impegno per arrivare a un futuro migliore. Così quando ti rendi conto che hai solo perso tempo, se non ha studiato la colpa è sola la tua, e se sono stati i professori quelli che ci hanno solo fregato allora è peggio, perché loro non hanno niente da perdere e sono pure pagati ma quello che non devono fare è di rovinarci il nostro futuro.* ***Di sicuro fra i professori che ci sono in tutte le scuole parecchi di loro sono ormai senza alcuna voglia di lavorare e molto stanchi****. Visto che noi studenti siamo in un periodo in cui non capiamo più di tanto sono loro che devono farci le lezioni interessanti e divertenti ma visto che loro sono stanchi non fanno altro che assegnarci tanti compiti o arrabbiarsi.* ***Secondo il mio pensiero i professori devono arrivare fino a una età molto minore di quello che arrivano****. Lo so che poi diventa un peso per lo Stato e che loro dopo non hanno un lavoro però questa non significa che ci devono rovinare a noi*". Studente straniero istituto Tecnico Industriale

6. Alcuni esempi sulle critiche relative all'orientamento

Infine alcune critiche riguardano il fatto che la scuola non orienta: in molti casi in III media sono stati dati consigli sbagliati. Gli insegnanti non mostrano interesse verso l'orientamento, sono preoccupati solo di finire i programmi. C'è poi un altro aspetto contestato che rientra nel medesimo ambito: con gli insegnanti si parla al massimo delle società del passato, mai della società contemporanea, di come affrontarne la complessità e le contraddizioni.

"***L'unica cosa che noto manchi a molti professori è la loro disponibilità in quanto molti sanno svolgere solo il loro "compitino" e se ne fregano del futuro di molti alunni***". Studente Liceo Artistico

"***Capisco benissimo che il problema è solo mio ma penso anche che far fare una scelta così importante, quella del liceo, ad un ragazzino tredicenne senza nemmeno sapere a cosa va incontro, sia una cosa sconsiderata****. Se ad esempio mi avessero fatto fare un corso anche di sole poche ore di latino e greco molto probabilmente in questo momento mi troverei al quarto anno di un liceo scientifico o linguistico! Penso quindi che la scuola, in particolare le scuole medie, e i professori che ne fanno parte si debbano impegnare di più a far capire ai ragazzi quanto siano importanti le nostre scelte perché sono esse a determinare il nostro futuro*". Studentessa Liceo Classico

"*La scuola per prepararmi ad affrontare la vita nel mondo non credo mi stia aiutando molto, perdiamo tempo dietro a cose che parecchi di noi non riutilizzeranno e* ***parecchi prof. non ci proiettano al mondo ma preferiscono contenerci in 4 mura****. Questo non lo sta dicendo una persona abbonata al 4, ma una che va bene*". Studente istituto Tecnico Industriale

Conclusioni

In questo lavoro ci siamo proposti di indagare, con l'utilizzo di un metodo narrativo, le speranze, i desideri, i progetti per il futuro di un campione di studenti della scuola superiore e in particolar modo di focalizzare

l'attenzione sul ruolo assunto dalla scuola e dagli insegnanti nel dare forma e indirizzo alla progettualità adolescenziale.
Si è scelto di lasciare ampio spazio ai dati qualitativi poiché essi rappresentano il cuore dell'approccio narrativo alla ricerca. I contenuti delle narrazioni riguardo la scuola e gli insegnanti confermano il discorso di Pietropolli Charmet sintetizzato nell'introduzione. Il senso dell'averli raccolti è duplice: da un lato si tratta di un'indagine conoscitiva che consente di cogliere aspetti importanti della progettualità adolescenziale e della sua relazione con la scuola e gli insegnanti, dall'altro si tratta di ipotizzare un uso dei contenuti emersi, nella relazione educativa. Dalle narrazioni emerge che alla scuola e agli insegnanti viene affidato un compito di proporzioni ben più vaste di quello propriamente scolastico organizzato attraverso le discipline curricolari.
Riguardo al primo aspetto infatti, a proposito di ciò che abbiamo chiamato "la scuola e gli insegnanti aiutano", questo verbo sembrerebbe riferirsi al processo di costruzione dell'identità. La scuola appare come un luogo conosciuto e rassicurante che protegge da aspetti minacciosi del mondo esterno e nello stesso tempo consente alcune aperture esplorative verso di esso. Scuola e insegnanti svolgono una funzione di sostegno e rispecchiamento (Pietropolli Charmet, 2000) per molti adolescenti, simili a quelle che la famiglia e i genitori svolgono per i bambini durante l'infanzia. In un luogo sicuro e con adulti competenti, cioè "rispecchianti", è possibile per molti adolescenti sperimentare vari aspetti della propria identità in costruzione, legati alle nuove esigenze connesse prevalentemente allo sviluppo cognitivo. Esso infatti rende pensabile e ipotizzabile ciò che in precedenza non lo era, con possibili conseguenze di disorientamento. Tenendo conto di questa nuova realtà, l'orientamento scolastico non significa soltanto far conoscere e indicare successivi percorsi possibili di studio, formazione o lavoro, significa soprattutto contenere, gestire, rispecchiare le molteplici esigenze, richieste o segnalazioni provenienti dalle "nuove", rispetto alle età precedenti, e ancora poco conosciute istanze cognitive ed emotive degli adolescenti (Ciofi Iannitelli & Guidi 2014).
Gli insegnanti sono stati definiti infatti "secondi genitori", "maestri di vita", "accompagnatori" verso l'imminente appuntamento con il mondo esterno dopo l'esame di maturità. Gli insegnanti aiutano ad "aprire gli occhi" e "incoraggiano" su questioni importanti del futuro rispetto alle quali non è più possibile limitarsi a fantasticare. Per questo "la formazione culturale e psicologica" che si costruisce a scuola è tanto importante, e "la preparazione disciplinare degli insegnanti" sarà tanto più efficace se non verrà percepita dagli studenti come è fine a stessa, come erudizione. Anche nelle narrazioni che enfatizzano la dimensione cognitiva, "la scuola e gli insegnanti insegnano", gli esempi e le metafore utilizzate dagli studenti rimandano all'idea di una relazione fondamentale per la progettualità e quindi per la costruzione della propria vita futura, vi è dunque implicita una dimensione affettiva di sostegno e supporto anche laddove il discorso è sviluppato in senso cognitivo.
Le numerose critiche rivolte alla scuola e agli insegnanti sono circostanziate, lucide, dure, senza sconti a nessuno. Questo a nostro avviso conferma il contenuto dell'apprezzamento e cioè che la scuola e gli insegnanti svolgono un compito importantissimo e sono investiti da grandi aspettative che non devono essere deluse o tradite. In che modo ciò può accadere? La risposta a questa domanda la danno gli studenti con molta chiarezza, chiedono di essere ascoltati, di essere trattati con equità e rispetto. Ciò che viene contestato è stato suddiviso in varie sotto categorie, ma da un certo punto di vista riguarda sempre la relazione. Vengono criticate infatti la distrazione, la non curanza, la denigrazione, l'inefficienza, il lassismo, il sarcasmo, il mancato rispecchiamento, la ri-

gidità e la chiusura di un sapere sterile e distante che non svolge la sua funzione maieutica, che non apre al futuro e a nuove possibilità. Alcuni studenti sono molto esigenti e vorrebbero che la scuola fosse un luogo nel quale non respirare quel senso di sfiducia e scarsa competenza che sembra caratterizzare molte componenti della società, bensì un luogo di formazione nel quale costruire le basi, ad esempio linguistiche, scientifiche, artistiche, per affrontare la realtà esterna.

Riguardo al secondo aspetto, circa l'uso dei contenuti emersi nella relazione educativa, questi dati possono essere usati per favorire la nascita di uno spazio formativo e riflessivo nel quale studenti e insegnanti possano costruire un linguaggio comune per comprendersi e chiarire diritti e doveri reciproci; possano utilizzare i vari punti di vista personali per elaborare una prospettiva più ampia che superi la dimensione individuale: generando negli adolescenti la consapevolezza sociale dell'essere singoli studenti e collettivamente gruppo classe, risvegliando negli insegnanti il loro status di gruppo di lavoro in un contesto formativo istituzionale. Uno dei più seri problemi segnalati da Pietropolli Charmet (2012) riguarda, a nostro avviso, da un lato "la vita autistica" che conducono le varie discipline insegnate, le quali celebrano il loro glorioso passato ma ben poco si occupano del futuro degli studenti; dall'altro l'utenza dei giovani che portano in classe la problematicità del loro essere adolescenti sulla quale l'istituzione scolastica tenta di calare dall'alto, fallendo clamorosamente, un ruolo sociale di studente al quale impone un gruppo classe di appartenenza, aspettandosi che entrambi siano accettati dai diretti interessati. Ma perché gli adolescenti dovrebbero accettare queste condizioni? Un tempo si poteva rispondere loro che queste erano le regole del gioco, che la formazione scolastica garantiva l'ingresso nel mondo del lavoro e quella universitaria consentiva la mobilità sociale e il prestigio che ne derivava. Anche la famiglia sosteneva questa prospettiva, caratterizzandosi per un sistema di relazioni di carattere più normativo che affettivo. Ma oggi la società, la famiglia e le regole del gioco sono profondamente mutate, anzi non è più così chiaro quali siano e neppure chi le scriva. Ma la scuola sembra che, a volte, non se ne voglia accorgere.

Tornando alla ricerca, nella fase di restituzione, seppur provvisoria, dei dati alle classi partecipanti e ai loro insegnanti, si è potuto constatare quanto l'esigenza di uno spazio formativo e riflessivo sul tema della progettualità abbia suscitato entusiasmi e resistenze, ma non indifferenza.

Questo ci lascia ipotizzare che il percorso seguito per la raccolta dei dati, la loro analisi e la restituzione, potrebbe rappresentare un mezzo per conoscere e affrontare il problema dal quale siamo partiti: superare la distanza che esiste tra la vita degli adolescenti, quella della scuola e degli insegnanti, e le conseguenze che ciò comporta, come l'indifferenza e il disinteresse, fino all'abbandono scolastico per gli studenti e al burn out per gli insegnanti.

Per questo si è pensato ad un possibile uso delle narrazioni in classe con un lavoro di analisi e interpretazione dei contenuti condiviso e discusso da studenti e insegnanti.

Si tratta di cercare delle vie praticabili di dialogo e scambio per far sì che studenti e insegnanti si mettano in gioco, usiamo questa espressione nel senso indicato da Disanto (2010), ed escano dalle rigide e stereotipate identità di ruolo che soffocano la creatività e il benessere reciproci che possono essere invece generati quando la relazione diventi realmente educativa.

Bibliografia

Amann Gainotti, M., & Biasi, V. (Eds.). (2004). *Essere insegnanti in classi di adolescenti*. Milano: Guerini Scientifica.

Amann Gainotti, M. (2009). *Lezioni di psicologia dell'adolescenza.* Milano: Guerini Scientifica.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (trad. it. *La ricerca del significato*. Torino Bollati: Boringhieri, 1992).

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (trad. it. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, 1997).

Bruner, J. S. (2002). *Making stories: Law, literature, life.* New York:Farrar, Strauss and Giroux. (trad. it. *La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura*, vita. Roma – Bari: Laterza, 2002).

Ciofi Iannitelli, R. (2014). *La Progettualità durante l'adolescenza*. Unpublished manuscript, Università degli Studi Roma Tre.

Ciofi Iannitelli, R., & Guidi, M. (2014). Giovani, Culture Studentesche e Immagini del Futuro. *RicercAzione, Ricerca Educativa, Valutativa e Studi Sociali sulle Politiche e il Mondo Giovanile*, *6* (2), 211-229.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2011). *Research Methods in Education*. London, New York: Routledge.

Colombo, M. (2010). *Dispersione Scolastica e Politiche per il Successo Formativo*. Trento: Erickson.

Coppola, L. (2011). *Nvivo: un programma per l'analisi qualitativa.* Milano: Franco Angeli.

Disanto, A. M. (1990). *Il conflitto educativo.* Roma: Borla.

Disanto, A. M. (1996). *Una sfida. Insegnanti e adolescenti a confronto.* Roma: Borla.

Disanto, A. M. (2002). *Pensieri e affetti nella relazione educativa*. Roma: Borla.

Disanto, A. M. (2010). La costruzione della relazione educativa. In F. Pergola (Ed.), *L'insegnante sufficientemente buono* (pp. 59-97). Roma: Magi Formazione.

Maggiolini, A., & Pietropolli Charmet, G. (Ed.). (2004). *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. Milano: Franco Angeli.

Pacifico, M., & Coppola, L. (2010). *Nvivo: una risorsa metodologica*. Milano: Franco Angeli.

Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.

Pietropolli Charmet, G. (2012). *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*. Bari: Laterza.

Pulvirenti, F. (Ed.). (2008). *Pratiche narrative per la formazione*. Roma: Aracne.

Smorti, A., (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.

Smorti, A. (1997). *Il Sé come testo*. Firenze: Giunti.

Tuzzi, A. (2003). *Analisi del contenuto.* Roma: Carocci.