

CPT Me – progetto di sede

Quaderno di ricerca

“Benessere e empatia a scuola”



Sheila Pongan Arrigo

Roberto Caruso

Quaderno di ricerca

“Benessere e empatia a scuola”

Autori

Sheila Pongan Arrigo

Roberto Caruso

Prefazione

Vincenza Guarnaccia

Lettore di bozza

Teodoro Santaguida

Mendrisio, settembre 2022
Centro Professionale Tecnico
Via Pier Francesco Mola, 6850 Mendrisio
decs-cpt.mendrisio@edu.ti.ch

Sommario

Prefazione a cura di Vincenza Guarnaccia	7
1. Presentazione	9
2. Come leggere questa ricerca	10
3. Introduzione concettuale e applicativa del tema	10
4. Benessere – che cosa ci serve per vivere bene	11
5. Contesto	15
5.1. Mandato	15
5.2. Progetto	15
5.3. Argomento e cornice generale	16
5.4. Premesse metodologiche e aspetti epistemologici	22
5.5. Attori	23
5.6. Impostazione della ricerca	23
5.7. Risultati	24
5.8. Proposte	25
6. Domande di ricerca e descrizione del dispositivo di studio	26
7. Il grado di benessere degli allievi	28
7.1. Ipotesi e articolazione dell'indagine	28
7.2. Campione di riferimento	30
7.3. Strumento di ricerca e modalità di distribuzione	30
7.4. Risultati e relative osservazioni	32
7.4.1. Rapporto con gli insegnanti	33
7.4.2. Rapporto con i compagni di classe	36
7.4.3. Lavori scolastici e voti	39
7.4.4. Sentimento di appartenenza alla scuola	42
7.4.5. Rapporto con i genitori	45
7.4.6. Scelta della professione e rapporto con i colleghi di lavoro	48
7.4.7. Nuove tecnologie	51
7.4.8. Stato d'animo	54
7.5. Considerazioni	58
8. Docente come medio	62
8.1. Ipotesi e articolazione dell'indagine	62
8.2. Campione di riferimento	63
8.3. Strumento di ricerca e modalità di distribuzione	63
8.4. Risultati e relative osservazioni	65
8.5. Considerazioni	70

9. Proposte, riconoscimento e consolidamento	71
9.1. Corso – Situazioni di vulnerabilità e intervento precoce	71
9.2. Riconoscere e consolidare il concetto generale di mediazione	72
9.2.1. Mediazione e mediazione di periferia	72
9.2.2. Rete di mediazione e di sostegno	75
9.2.3. Riposizionamento e riorientamento del docente mediatore di ruolo	76
9.3. Altre proposte per la nostra sede	77
9.4. Creazione di un fondo per aiutare apprendisti con comprovate difficoltà finanziarie in situazione d'emergenza	81
10. Limiti della ricerca	83
11. Chiosa finale	85
12. Quadro teorico minimo	94
12.1. La comunicazione	94
12.1.1. Comunicare per creare uno spazio comune	98
12.1.2. Etica nella comunicazione	99
12.1.3. Lingua e violenza simbolica	101
12.1.4. Comunicazione, identità e conoscenza	104
12.1.5. Classe scolastica come comunità di pratiche	107
12.2. L'adolescenza a scuola	110
12.2.1. L'adolescenza fra i banchi di scuola	113
12.2.2. Il coping	116
12.2.3. Soddisfazione a scuola	120
12.2.4. Benessere sociale	124
12.2.5. Il clima in ambito scolastico	125
12.2.6. Autoefficacia	126
13. Bibliografia e sitografia	129
14. Allegati	135
Scheda sondaggio allievi	136
Schede intervista docenti	139
Messaggio 8190, 21 settembre 2022, DECS	141

Prefazione a cura di Vincenza Guarnaccia di Radix Svizzera Italiana

Crescere in un ambiente scolastico che favorisce occasioni di dialogo, che promuove relazioni positive e stabili, poter contare su adulti prosociali disponibili all'ascolto e a offrire il proprio sostegno sono importanti fattori di protezione che favoriscono uno sviluppo equilibrato dei giovani. Interrogarsi, pertanto, come istituto scolastico su come stiano i propri allievi, su come si sentano e su quale sia la loro percezione di benessere personale dimostra una particolare attenzione e cura della qualità delle relazioni all'interno della comunità scolastica e rappresenta senz'altro un significativo progetto di promozione della salute. Una scuola che promuove la salute si pone, infatti, proprio l'obiettivo di lavorare a livello strutturale per rafforzare sia le competenze individuali sia di contesto allo scopo di favorire un benessere collettivo.

7

Occupandomi ormai da diversi anni di promozione della salute a scuola, ho accolto con piacere e onore l'invito di Sheila e Roberto a scrivere la prefazione di questo quaderno di ricerca che fotografa lo stato di benessere degli allievi e la qualità delle relazioni allievi-docenti del Centro professionale tecnico di Mendrisio. L'indagine rappresenta un tassello determinante del progetto di istituto che mira a migliorare il benessere di tutti gli attori scolastici con una particolare attenzione verso la vulnerabilità e la messa in atto di misure di intervento precoce.

Il lavoro di ricerca svolto con entusiasmo, competenza e professionalità accompagna i lettori e le lettrici dentro la quotidianità di una scuola professionale del Canton Ticino per conoscere più da vicino i pensieri e le emozioni dei giovani apprendisti rispetto al proprio benessere a scuola e sul posto di lavoro e l'importante compito svolto dai docenti nell'accompagnare e sostenere i giovani durante il loro percorso formativo e professionale. Ho trovato molto pertinente la scelta, insolita, di presentare l'inquadramento teorico, ben documentato, nella parte finale del quaderno di ricerca.

Le parole "benessere" e "empatia" presenti nel titolo di questo quaderno sintetizzano molto bene i risultati della ricerca e restituiscono l'immagine di una

scuola dove i docenti riconoscono come ruolo naturale il porsi in ascolto attivo degli alunni per poter offrire supporto e aiuto in caso di difficoltà, favorendo così un clima scolastico che incide positivamente sul benessere socio-emotivo degli allievi. In conclusione desidero sottolineare il valore aggiunto di questo tipo di progetto che, nascendo dalla passione con cui gli autori interpretano il loro ruolo educativo, ha il merito di mettere in atto, all'interno della sede scolastica, un processo che favorisce la condivisione delle esperienze, la creazione di una cultura condivisa di promozione della salute e di intervento precoce.

Lascio ai lettori e alle lettrici la curiosità di conoscere in maniera più approfondita il contenuto del quaderno e i risultati dell'indagine.

Buona lettura!

1. Presentazione

L'immagine di copertina di questo lavoro è un graffito dipinto sui resti del muro di Berlino, conseguenza diretta della Seconda guerra mondiale e della Guerra fredda. Esso non solo ha diviso la città, le famiglie, la strada tra casa e posto di lavoro, scuola e università, ma tutta la Germania e con essa l'est dall'ovest, il mondo comunista da quello occidentale-capitalista.

Nel dipinto, sobrio ed essenziale, al limite di un'apparenza ingenua, si ravvisa un'eloquenza straordinaria e uno spunto fecondo di riflessione. Alla luce di una sua possibile traduzione e interpretazione, emergono temi che meritano di essere affrontati con diverse visioni prospettiche.

L'immagine scelta vuol essere una sorta di metafora per presentare il contenuto di questo quaderno, sviluppato attorno al tema del benessere (e del malessere), in particolare attraverso la relazione tra adolescenti e docenti, fulcro del processo educativo.

9

Si consideri la scuola pubblica del Canton Ticino e in particolare le scuole post-obbligatorie, per esempio il nostro Centro Professionale Tecnico di Mendrisio (CPT Me). Gli allievi, o meglio gli apprendisti, che lo frequentano hanno in genere un'età compresa tra i quindici e i venti anni; sono degli "apprendisti cittadini" che, terminato questo percorso di studi, proseguiranno il loro cammino chi verso il mondo del lavoro, di cui hanno già potuto fare un assaggio, chi verso gli studi superiori. Una fascia d'età particolare e inserita in un contesto con caratteristiche uniche, il percorso duale. Si tratta di un percorso doppio, in cui scuola e lavoro si alternano sull'arco di tre o quattro anni per ottenere "l'adulità". Con un certificato di fine tirocinio (l'attestato federale di capacità) si può accedere al mondo del lavoro "dei grandi" con la possibilità di guadagnare a sufficienza per vivere autonomamente. Gli apprendisti sono dunque adolescenti confrontati con la scuola e col mondo del lavoro, in questo senso la loro potenziale vulnerabilità è messa a rischio da più elementi. Ma in gioco c'è pure la sensibilità di altri attori della scuola, probabilmente gli studenti sono tendenzialmente più fragili al cospetto degli scossoni della vita, ma pure noi docenti non ne siamo immuni.

Con questa ricerca poniamo lo sguardo in particolare sul rapporto comunicativo fra gli allievi e tra allievi e insegnanti, affinché l'immagine della parte destra della copertina risulti maggiormente in luce.

2. Come leggere questa ricerca

In genere un'analisi di questo tipo inizia con l'esame della letteratura, che ha lo scopo di offrire un quadro del dibattito da affrontare. Anche per questa ricerca l'approfondimento del tema ci ha coinvolto sin dalle prime battute ma, all'opposto del percorso cronologico d'indagine, un riassunto minimo della letteratura di riferimento è posto in coda al quaderno. Una scelta dettata dal desiderio di offrire al lettore dapprima lo sviluppo e i risultati della parte empirica (il sondaggio sottoposto agli allievi e le interviste ai docenti) con le relative considerazioni e proposte e in seguito, per chi lo volesse, la possibilità di un approfondimento con alcuni elementi teorici.

10

3. Introduzione concettuale e applicativa del tema

L'etimologia di *insegnare* deriva dal tardo latino *insignāre* e significa incidere, imprimere dei segni nella mente. Alcuni processi semantici indicano le parole latine *apprendere* e *insignāre* come nate dal gergo studentesco con l'accezione di fissare nella mente.¹ In questo lavoro i termini “insegnare” e “apprendere” assumono un significato più ampio e maggiormente educativo. “Educare”, dal latino *educāre*, forma intensiva di *educere* che significa “condurre, portare e tirare fuori”², come nel tedesco *erziehen*. L'accezione moderna del concetto d'educazione presuppone la trasmissione della cultura, senza ostacolarne lo sviluppo, e la promozione delle potenzialità di ciascuna persona³. Questi ultimi concetti sono presenti anche nel secondo articolo della Legge della scuola della Repubblica e Cantone del Ticino relativo alle finalità della scuola pubblica.⁴

¹ Zanichelli, Dizionario etimologico della lingua italiana (1999), p. 790.

² *Ibidem*, p. 507.

³ UTET, Dizionario di filosofia (2003), p. 343. Alla voce “educazione” si ripercorre il concetto del termine dalle società primitive fino ai giorni nostri.

⁴ Legge della scuola (LSc) del 1° febbraio 1990.

Come anticipato nella presentazione, in questa ricerca *erziehen* o “tirare fuori” è rivolto a far emergere il benessere e il malessere nella relazione tra allievi e docenti. Un occhio di riguardo sarà posto in particolare alla sensibilizzazione verso la vulnerabilità dei nostri adolescenti e l'intervento precoce, ma pure alla sensibilità e salvaguardia degli insegnanti. Occorre pertanto rispondere a diverse questioni, tra le quali, in particolare: come sensibilizzare i docenti al riguardo della vulnerabilità degli adolescenti e come cercare di tutelare e favorire il benessere di tutti gli attori in gioco. A tale scopo è stato sviluppato un quadro teorico di base che prende in considerazione alcuni fra gli elementi più rilevanti per questi argomenti. Parallelamente si è voluto “scattare una fotografia” relativa al benessere/malessere e al concetto di mediazione nella nostra sede scolastica, mediante sondaggi e interviste. Infine, tra gli obiettivi dell'indagine c'è anche quello di proporre possibili orientamenti verso un migliore e più attento intervento precoce per i casi di vulnerabilità, un adeguato sostegno per i docenti in questo delicato compito di rilevamento e mediazione nonché verso un “nuovo” modo d'essere docente e docente mediatore di ruolo (figura, quest'ultima, presente da oltre 30 anni nelle scuole professionali e, dall'anno scolastico 2018/19, anche nei licei del nostro Cantone, che verrà brevemente presentata al capitolo 5.3).

11

4. Benessere – che cosa ci serve per vivere bene

La riflessione intorno al concetto di benessere ha origine antica. Nel dibattito contemporaneo è difficile individuare una definizione univoca di benessere, in quanto essa può variare in base alle diverse prospettive.

La parola “benessere” deriva da ben-essere cioè “stare bene” o “esistere bene”. Nell'accezione comune “benessere” assume in prevalenza due dimensioni: economica e di salute fisica e psichica.

Il primo significato, di secondaria rilevanza in questa ricerca, si riferisce alla “società del benessere”, cioè a una condizione di prosperità e agiatezza in cui vi è una buona disponibilità di beni di consumo. Le capacità e le risorse economiche rappresentano un mezzo attraverso il quale un individuo o una popolazione riescono ad avere o sostenere una determinata qualità di vita.

Il secondo significato, per il contesto che indaghiamo quello di maggiore importanza, si riferisce al buono e felice stato di salute fisica e morale. Si tratta di *essere bene* nel senso di sentirsi in sintonia con la situazione nella quale si è immersi e percepirsi in forma fisicamente ed esteticamente.

Ricchezza e salute, i due significati che oggi prevalgono nel concetto di benessere, appaiono dunque come elementi centrali. Se ci concentriamo sul concetto di salute, occorre mettere in evidenza il fatto che il sentirsi bene può essere distinto in “come stare bene” e “stare bene”, cioè nella sua componente strumentale (come fare) e costitutiva (che cos’è).

L’approccio psicologico al benessere, “come stare bene”, si rivolge all’individuo cercando di procurarne e aumentarne il benessere: avere amici, praticare sport, dedicarsi a un hobby, gestire lo stress eccetera. Si tratta di “consigli” o accompagnamenti psicologici, ovvero beni estrinseci.

Nell’ottica filosofica il benessere, “stare bene”, si rivolge alle persone e il bene viene inteso nel suo senso costitutivo, che cos’è, per esempio: virtù, formazione, libertà, soddisfazione di desideri, sviluppo di talenti e via dicendo. Un approccio che cerca di fare coincidere lo stare bene con l’essere bene, ossia beni intrinseci.

Benessere e felicità, contrariamente all’uso comune, non sono equivalenti. La felicità è uno stato d’animo e soprattutto una condizione, di durata variabile ma limitata, di soddisfazione, serenità, assenza di dolori e preoccupazioni. Benessere è invece ciò che rende costantemente buona la vita poiché in sintonia con il bene, quella cosa che, se è presente, fa del mondo un posto migliore.

Il concetto di “esistere bene” si può dunque distinguere in una dimensione “soggettiva” (come vivo il mondo) e in una dimensione “oggettiva” (cosa possiedo). In quest’ottica si può ritenere che il benessere sia una condizione di natura dinamica in cui la componente soggettiva e quella oggettiva si influenzano vicendevolmente e che tale mutua relazione costituisca il continuo risultato di un percorso, un equilibrio da trovare e ritrovare incessantemente.

La figura sottostante riporta in modo schematico quanto descritto, dando risalto all’approccio filosofico, ovvero quello che sta alla base della presente ricerca.

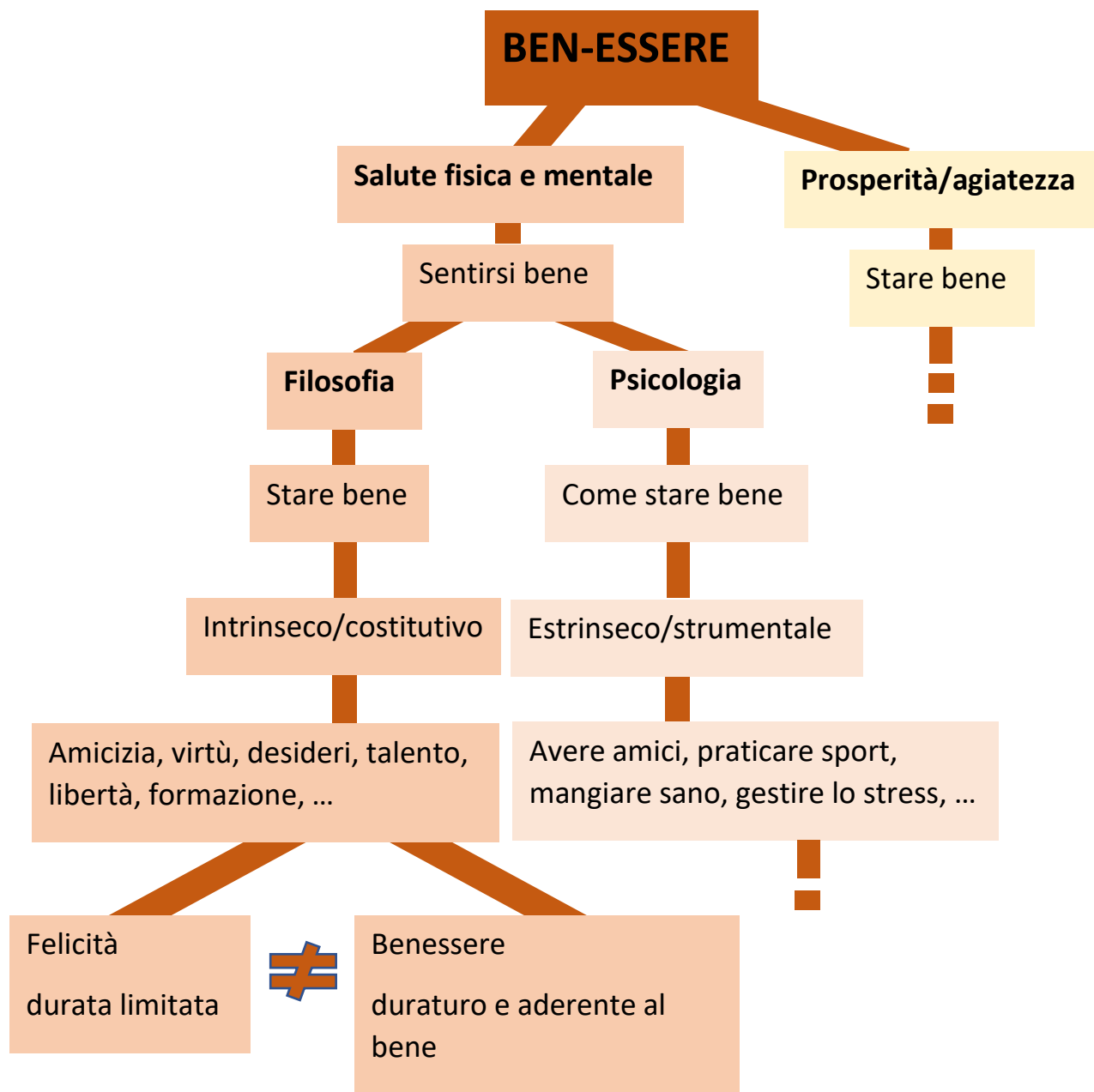


Figura 1 - Le dimensioni del ben-essere



Figura 2 - La felicità è uno stato d'animo di durata limitata.

14

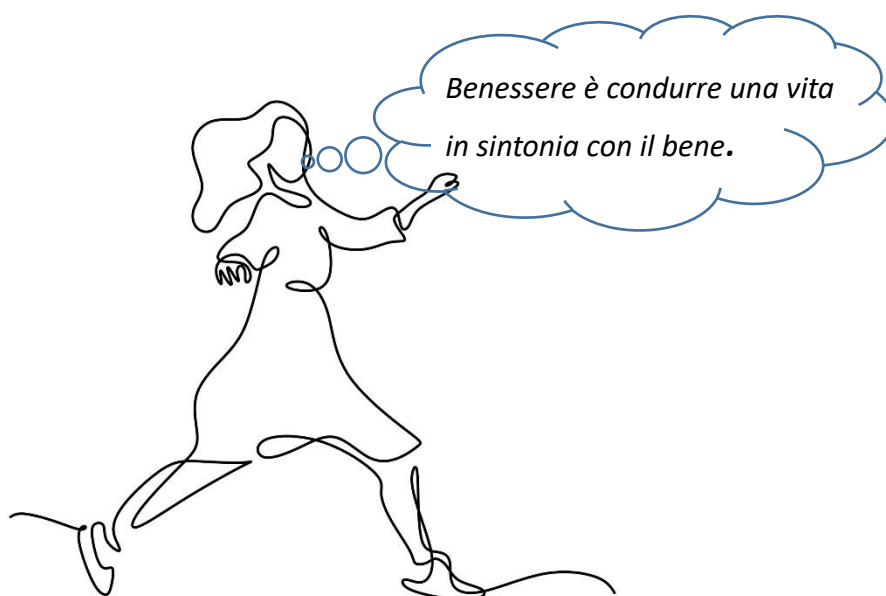


Figura 3 - Il benessere è un percorso di aderenza al bene.

5. Contesto

5.1. Mandato

Alla fine dell'anno scolastico 2019/20 abbiamo presentato alla direzione del nostro istituto l'idea di questa ricerca nell'ambito dei progetti di sede. Il 25 agosto 2020, in occasione della riunione di inizio anno scolastico, il plenum docenti ha approvato il progetto. Si tratta dunque di un lavoro retribuito mediante uno sgravio orario settimanale complessivo di 1,5 ore relativo al monte ore di sede. Il progetto copre un percorso strutturato sull'arco di due anni scolastici. Le proposte e i risultati di questo impegno sono stati presentati in parte durante il percorso e al collegio docenti del 25 agosto 2022.

5.2. Progetto

Il presente lavoro ha l'obiettivo di affrontare la questione del benessere (malessere) degli allievi del nostro istituto scolastico. L'idea di fondo è quella di sensibilizzare i docenti al riguardo della vulnerabilità degli adolescenti e di come relazionarsi con loro. Insomma, il docente non solo come elemento di trasmissione canonica dei saperi, ma pure come "naturale mediatore". Con l'uso del sostantivo "mediatore", anticipato dall'aggettivo "naturale", s'intende qui non solo colui che si interpone fra due o più parti per il raggiungimento di un accordo, ma pure l'elemento capace di creare un clima idoneo all'insegnamento/apprendimento e alla reciproca apertura fra le parti. In modo naturale o istintivo questo mediare da parte dei docenti, chi più chi meno, è già presente nel nostro centro professionale e non è dunque cosa nuova. Il progetto di sede propone alcuni momenti di riflessione e scambio, nello specifico l'organizzazione di un corso a moduli per la sensibilizzazione dei docenti al riguardo della vulnerabilità degli adolescenti e dell'intervento precoce e la presentazione di alcune delle varie istituzioni attive sul territorio che lavorano nell'ambito dell'aiuto e della protezione dei giovani. Inoltre, prevede una valutazione dello stato di benessere degli studenti e dell'attuale livello generale di mediazione presente nel nostro istituto, al fine di discutere e definire prospettive più efficaci e idonee al benessere di tutti gli attori in gioco.

Nell'immagine che segue vengono illustrati in modo schematico i principali obiettivi della ricerca.



16

Figura 4 - Obiettivi della ricerca

5.3. Argomento e cornice generale

L'argomento a tema di questa indagine è tutt'altro che banale, anzi, tra i molti ambiti che ingloba sottende aspetti di grande rilevanza e complessità legati alla comunicazione, alla psicologia, alla filosofia e alla sociologia. Ben coscienti del fatto che affrontare temi particolarmente articolati presenta il rischio di un'eccessiva semplificazione, speriamo di riuscire a portare alcuni spunti di riflessione che

permettano un approfondimento dell'argomento nelle sue varie sfaccettature e, in particolare, in riferimento al nostro contesto scolastico.

Benessere, malessere, vulnerabilità, mediazione sono parole che rimandano a concetti che tutti noi indistintamente viviamo, in parte consciamente e in parte inconsapevolmente, nei numerosi contesti e accadimenti della vita quotidiana: famiglia, lavoro, attività del tempo libero, amicizie eccetera. È attraverso l'essere persone, prima ancora che docenti, che si sviluppa questo lavoro. *Benessere* e *malessere* hanno in comune proprio l'*essere*, qui inevitabile il rimando al noto quesito shakespeariano di echeggiante memoria. Il celebre monologo è costellato di domande che Amleto rivolge a se stesso e che lo pongono di fronte ad alternative, senza però che egli riesca a scegliere quella più adeguata o giusta, e dunque mantenendolo nel dubbio e nell'indugio, con la sola certezza che il male sia una dimensione connaturata alla condizione umana. Non è forse quello che accade, di tanto in tanto e forse troppo spesso, pure a noi tutti? Come adulti, genitori e docenti, ci ritroviamo consci dei nostri dubbi al cospetto di giovani che ci mettono nella condizione di voler capire cosa ci stanno comunicando, per cercare di proteggerli e al contempo di proteggerci. Il graffio notato sul braccio della ragazza a cosa sarà dovuto? Avrà forse giocato col gatto o si sarà ferita sul muretto di casa. Oppure? No, non voglio pensarci!

Quell'improvvisa introversione del ragazzo e la sua progressiva magrezza? Sarà malato? Oppure è successo qualcosa in famiglia? Mentre cerchiamo di "leggere", mille pensieri brutti e belli si contrappongono.

Sono solo alcuni dei tanti esempi possibili che mettono in risalto la comunicazione come interazione, come mezzo per uno scambio che permette al contempo di avvicinare e distanziare le parti, di aiutarsi o di perdersi.

Con questo lavoro non cerchiamo direttamente risposte a domande come quelle sopra esposte, ma piuttosto di porre le condizioni per un dialogo, un'interazione comunicativa arricchente.

Negli ultimi decenni l'attenzione per la salute, e con essa per il benessere, ha registrato un'evoluzione a livello internazionale su ispirazione delle indicazioni contenute nelle carte della promozione della salute emanate dall'Organizzazione mondiale della

sanità (OMS), dalla carta di Ottawa (1986), passando per la carta di Bangkok (2005), fino alla più recente Dichiarazione di Shanghai (2016).

Anche nel nostro Cantone, come nel resto della Svizzera, da diversi anni la promozione della salute e del benessere sono diventati un tema viepiù rilevante. In questa sede non ci è possibile illustrare in dettaglio e in modo esauriente tutti i progetti elaborati a livello cantonale e nazionale in questo ambito, ma teniamo comunque a fare un accenno ad alcune tra le principali iniziative dell'ultimo ventennio.⁵ Per quanto riguarda il Ticino possiamo citare, ad esempio, i programmi d'azione cantonale (PAC) 2017-2020 e 2021-2024 nell'ambito della prevenzione e promozione della salute e del benessere per bambini, adolescenti e adulti (in particolare persone di 65 anni e più), sostenuti e co-finanziati dalla fondazione Promozione Salute Svizzera. Programmi che, grazie alla scelta strategica della citata fondazione di promuovere a lungo termine i temi dell'alimentazione e attività fisica e della salute mentale, hanno potuto affrontare il tema della salute in modo più ampio rispetto a quanto fatto in precedenza. Si tratta, inoltre, di un'opportunità che si è inserita in modo ideale nella strategia adottata dal nostro Cantone già nel 2013 e definita nel documento "Strategia e programma quadro di prevenzione e promozione della salute, Cantone Ticino 2013-2015"⁶.

18

Nel tempo l'interesse è cresciuto sempre più anche per quanto riguarda la prevenzione e promozione della salute e del benessere nei contesti formativi ed è ormai confermato da diversi studi che il benessere ha degli effetti positivi inequivocabili su tutti gli attori che vivono in una comunità scolastica (allievi, docenti e direzione). In questo ambito un documento particolarmente utile è quello edito da Alliance pour la promotion de la Santé des professionnels de l'Ecole (Alliance PSE) nel 2018 intitolato "L'impatto della salute di direttori scolastici e insegnanti sulla salute e il successo scolastico degli alunni", in cui vengono descritte diverse correlazioni rilevanti in ambito scolastico e che fornisce una base scientifica per l'argomentario

⁵ Per un approfondimento si consiglia di consultare i siti cantionali elencati nella bibliografia del presente quaderno di ricerca e il rapporto "*Scuola a tutto campo*" 2019 (pure in bibliografia), pp. 203-237.

⁶ V. Bouvier Gallacchi M., Tomada A., Beretta O., Perucchi M. et al., *Strategia e programma quadro di prevenzione e promozione della salute. Cantone Ticino 2013-2015*, Ufficio del medico cantonale, Servizio di promozione e di valutazione sanitaria, Bellinzona, 2013.

“La salute rafforza l’educazione”, pubblicato nello stesso anno sempre da Alliance PSE, nel quale sono elencate sei buone ragioni per promuovere attivamente la salute nelle scuole. Sulla scorta dei contenuti emersi sono state in seguito elaborate alcune “Raccomandazioni a sostegno della salute degli insegnanti” (giugno 2020).⁷ Tali raccomandazioni, sostenute dall'Ufficio federale della sanità pubblica (UFSP), da educazione+salute Rete Svizzera e da Alliance PSE, evidenziano alcuni ambiti d'azione per le autorità, per le direzioni delle scuole e per gli insegnanti.⁸

19

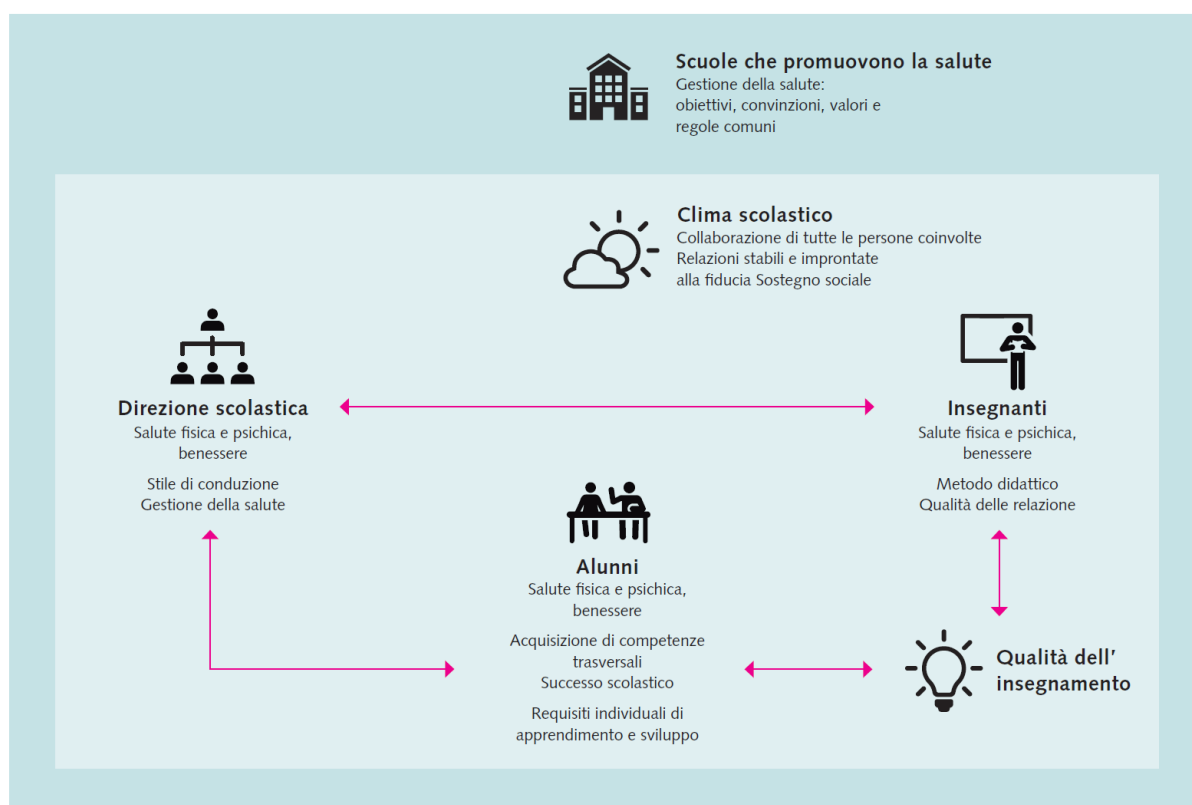


Figura 5 - Visualizzazione dei nessi causali per un buon apprendimento degli alunni⁹

Sempre a livello federale è, inoltre, da citare la Rete scuole 21, ovvero la rete svizzera delle scuole che promuovono la salute e la sostenibilità, coordinata a livello nazionale

⁷ I documenti citati sono scaricabili in formato pdf su <https://www4.ti.ch/generale/fss/risorse/salute-mentale-a-scuola/>.

⁸ Si nota che le raccomandazioni federali sono state analizzate dal comitato del Forum per la promozione della salute nella scuola in Ticino e dalle responsabili del progetto LINEA e successivamente tradotte e adattate in italiano.

⁹ Schema estratto dal documento “L’impatto della salute di direttori scolastici e insegnanti sulla salute e il successo scolastico degli alunni”, Alliance PSE, settembre 2018, p. 2.

dalla fondazione Éducation21, in collaborazione con RADIX - Fondazione Svizzera per la Salute, che comprende 24 reti cantonali o regionali.¹⁰ Radix Svizzera Italiana ha il mandato interdipartimentale del DSS e del DECS per il coordinamento della rete cantonale. Della Rete scuole 21 ticinese fanno parte, al momento, 18 scuole ticinesi (12 scuole medie e 6 scuole superiori). Il nostro istituto fa parte della rete dal 2020.

Per quanto riguarda il nostro cantone è da segnalare anche il Forum per la promozione della salute nella scuola, nato nel 2007 su iniziativa del DSS e del DECS, per contribuire alla promozione della salute e del benessere a scuola attraverso varie iniziative e progetti intrapresi sulla base della Carta (nella versione aggiornata del 2016) e delle linee guida quadriennali elaborate al suo interno. Tra le varie azioni promosse dal Forum citiamo l'organizzazione, nel 2011, del primo convegno relativo alla promozione della salute nella scuola in Ticino, in collaborazione con Radix Svizzera italiana, e il recente opuscolo "Stare bene in equilibrio a scuola. Spunti per favorire la salute mentale nella scuola" (novembre 2021)¹¹, che tiene conto anche delle riflessioni fatte nel resto della Svizzera e che è, in particolar modo, indirizzato ai docenti e alle direzioni degli istituti scolastici.

Allo scopo di offrire un sostegno mirato ai docenti, nel marzo del 2011, il Consiglio di Stato, su proposta del DECS, ha lanciato il progetto "Sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere". Nel rapporto finale presentato dai gruppi di lavoro sono state proposte 14 misure per prevenire il disagio dei docenti e promuovere il benessere. Tali misure, una prima serie delle quali è stata approvata dal Consiglio di Stato nel 2013, sono raccolte nel progetto mantello LINEA.¹² Tra i progetti promossi da LINEA citiamo: quello relativo al tutor, figura introdotta a partire dal 2013, a livello sperimentale, in una decina di scuole ticinesi allo scopo di accompagnare i nuovi docenti della sede, il corso di formazione continua per funzionari dirigenti e alcuni collaboratori RelPlus e gli studi relativi alle condizioni

¹⁰ La Rete scuole 21 è sostenuta finanziariamente su mandato dell'Ufficio federale della sanità pubblica (UFSP) e di Promozione salute svizzera.

¹¹ L'opuscolo è nato sulla base del confronto che ha avuto luogo nel pomeriggio di lavoro organizzato dal Forum nel 2020 sul tema "Salute mentale nella scuola: misure, ruoli e tempi". Per approfondimenti si rimanda al sito <https://www4.ti.ch/generale/fss/forum/>.

¹² V. <https://www4.ti.ch/decs/linea/misure/misure/indice/>.

lavorative dei docenti, ovvero la ricerca “Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti.” (2017) condotta dal Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI e l’analisi sulla resilienza delle/degli insegnanti della scuola professionale svolta dall’Istituto Universitario federale per la formazione professionale (IUFFP), dal 1° agosto 2021 Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFP), la cui prima fase (dal 2012 al 2015) si è concentrata sul Ticino.¹³

Il tema della salute e del benessere è, inoltre, stato affrontato in alcuni numeri del periodico Scuola Ticinese¹⁴ e nell’ambito di convegni internazionali sul benessere nei sistemi educativi organizzati dalla SUPSI (nel 2017 e nel 2019). Dati riguardanti il benessere nelle scuole del nostro cantone vengono, tra l’altro, raccolti a scadenza quadriennale nell’ambito del progetto di monitoraggio del sistema educativo ticinese “Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese.”¹⁵

Da ultimo, ma non per minor importanza, in particolare per quanto riguarda la presente ricerca, ci soffermiamo brevemente sulla figura del mediatore, nata verso la fine degli anni Ottanta per le scuole professionali e quindi presente anche nel nostro istituto. Agli insegnanti a cui era stato attribuito questo nuovo compito, a suo tempo, era stato chiesto in particolare di supportare gli apprendisti con problematiche familiari e sociali tali da pregiudicarne il percorso formativo. Un decennio dopo furono istituiti dei corsi professionalizzanti per mediatori scolastici. I principi fondamentali sono stati enunciati nella “Carta della mediazione” del 1998, volta a promuovere la salute, la prevenzione della violenza e la comunicazione all’interno dell’istituzione scolastica. Tali obiettivi sono stati ulteriormente precisati e ampliati con la realizzazione del progetto “Sviluppare una cultura della mediazione nella scuola”, iniziato nel 2000 e conclusosi nel 2002, che ha portato ad avviare delle

¹³ Entrambi gli studi sono scaricabili in formato pdf sul sito <https://www4.ti.ch/generale/fss/risorse/altri-documenti-di-riferimento/>.

La seconda fase dell’indagine sulla resilienza delle/degli insegnanti ha preso avvio nel 2016 e ha previsto l’estensione ai Cantoni Zurigo, Berna, Basilea città, Svitto e Ginevra.

¹⁴ La rivista della Divisione della scuola (DECS, Ticino) esce con tre numeri all’anno. Il numero 331, 1/2018 - Stare bene è dedicato interamente al tema del benessere. Di particolare interesse per l’argomento sono, inoltre, i numeri 322, 1/2015 - Il valore della relazione e 337, 1/2020 - Ascolto.

¹⁵ L’indagine è commissionata dal DECS e condotta dal Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI. I risultati dell’ultima inchiesta svolta dovrebbero esser presentati nel corso del 2023.

iniziative volte a sviluppare attività incentrate sulla giustizia, la solidarietà, il rispetto delle differenze, il sentimento di cittadinanza, le competenze sociali e la gestione dei conflitti tramite la comunicazione. Alla base del progetto, vi era l'idea di concettualizzare la salute a scuola nella sua globalità, non solo il benessere fisico, quindi, ma anche quello affettivo e sociale della persona che "abita la scuola".¹⁶

La presente indagine si inserisce dunque nella cornice appena descritta, con la consapevolezza dell'importante ruolo che la scuola, in quanto contesto formativo privilegiato, può avere nella vita degli adolescenti e con lo sguardo di chi la vive quotidianamente, insieme a loro.

Come esplicitato al capitolo 4, la prospettiva considerata è principalmente di tipo filosofico e sociologico e si concentra sul benessere inteso come dimensione ampia che racchiude al suo interno, fra gli altri elementi, anche quello della salute fisica e mentale.

5.4. Premesse metodologiche (come conoscere) e aspetti epistemologici (è conoscibile?)

La ricerca si avvale di un approccio metodologico quantitativo e qualitativo. Quello quantitativo prevede un criterio empirico di tipo interrogativo: agli attori viene proposto un sondaggio. La parte qualitativa prevede un approccio interrogativo (interviste e discussioni) e osservativo (osservazione partecipativa). Tramite la letteratura è fondato un minimo quadro teorico di riferimento e di confronto con i dati ottenuti. Per quanto riguarda l'aspetto conoscitivo, questo studio non ha alcuna pretesa di oggettività. Le osservazioni partecipative sono fatte dagli autori stessi.¹⁷

I sondaggi proposti sono due. Quello sottoposto agli allievi è prevalentemente di tipo quantitativo e prevede una serie di domande con risposte predefinite secondo una scala di valutazione (grado di accordo) e la possibilità di fare eventuali osservazioni libere. Da questo sondaggio abbiamo estratto volutamente in modo lineare i risultati cercati, ma l'intera massa dei dati (complessivamente oltre 17'000 tra risposte e

¹⁶ Spartaco Calvo, *"Il docente mediatore: una persona che ascolta i ragazzi, aiutandoli a crescere."*, Scuola ticinese, Bellinzona, 322, 1/2015, pp. 50-53.

¹⁷ Gli autori del quaderno sono pure attori del processo in analisi.

osservazioni raccolte) si può prestare anche ad analisi diversamente strutturate e finalizzate. Il sondaggio svolto con i docenti è invece prevalentemente di tipo qualitativo e si sviluppa tramite interviste personali.

Va in ogni caso sempre considerato che i sondaggi possono ammettere, per definizione, una possibile scollatura tra il dichiarato e l'agito e che, in gran parte, prendono in analisi delle percezioni. Non da ultimo, il quadro teorico risulta volutamente minimo, ma comunque di base per un eventuale ampliamento e approfondimento.

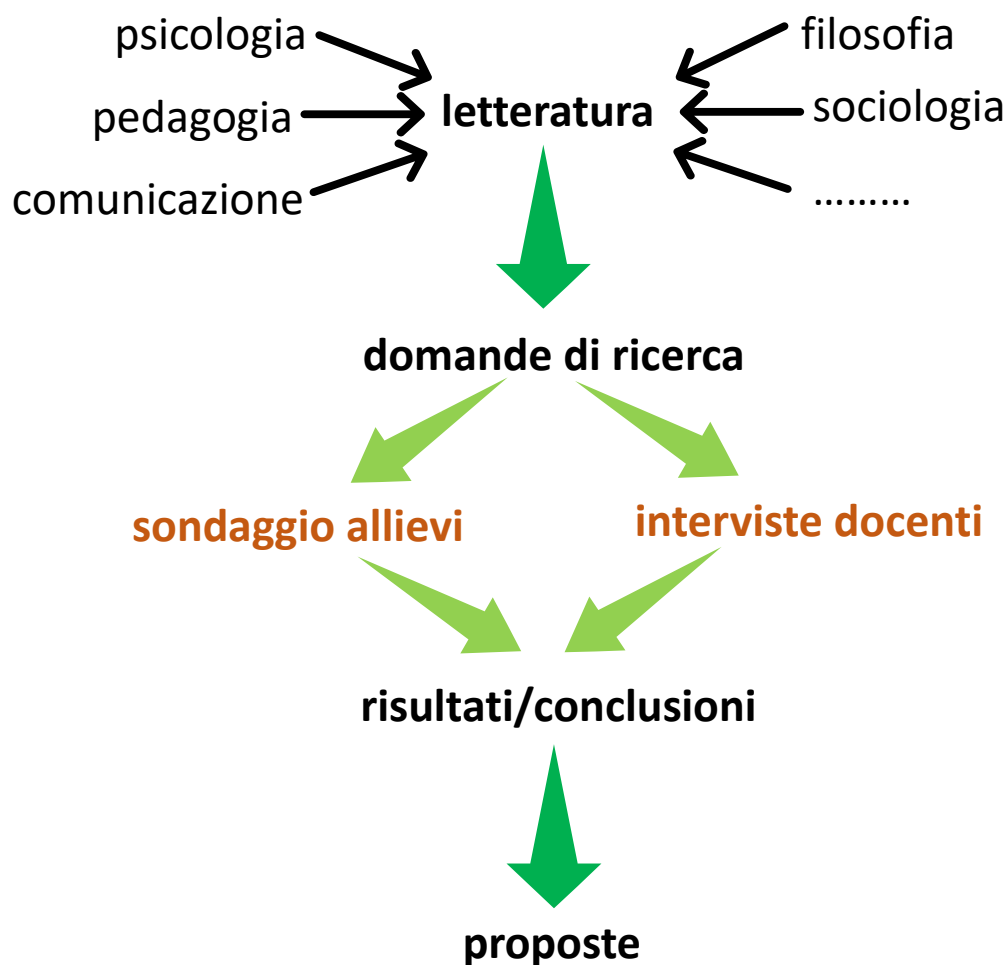
5.5. Attori

La nostra sede scolastica nell'anno scolastico 2020/21 raccoglieva circa ottocento allievi suddivisi in due aree professionali, quella dell'elettricità e quella dell'edilizia, cinquantadue docenti (direzione inclusa), due segretarie e un custode. La presenza media giornaliera è, di norma, attorno alle duecento persone. Si tratta di una scuola professionale dove gli allievi alternano la frequenza scolastica con il lavoro presso ditte specializzate nel settore specifico. Gli allievi hanno generalmente un'età compresa tra i 15 e i 20 anni e sono quasi tutti di sesso maschile; in genere le ragazze non sono più di quattro o cinque all'anno.

5.6. Impostazione della ricerca

L'impostazione della ricerca ricalca il metodo classico che parte da un quadro teorico per passare alle domande di ricerca, alla parte empirica, ai risultati e alle proposte (v. figura 6).

Come anticipato al capitolo 2, nel quaderno di ricerca si sono voluti anticipare i contenuti empirici con le relative considerazioni e proposte, lasciando l'approfondimento teorico in coda al lavoro.



24

Figura 6 - Struttura della ricerca

5.7. Risultati

Attraverso i sondaggi sottoposti agli studenti emerge il grado di benessere (malessere) percepito e rilevabile nel nostro istituto e l'influenza di fattori direttamente e indirettamente correlati alla scuola.

Attraverso le interviste ai colleghi emerge quanto e cosa viene già fatto a livello di mediazione di frontiera (docente-allievo) e generale (docente mediatore-allievo).

Ne risultano indicazioni sufficientemente chiare e sostanziate su come si agisce e su come si potrebbe agire ancora meglio.

5.8. Proposte

La presente ricerca si risolve con alcune proposte relative a come affrontare il tema del benessere a livello di sensibilizzazione, comunicazione e mediazione. Da un lato si dovrà procedere per creare consenso, dall'altro sarà necessario intervenire sul piano organizzativo e al riguardo di una ridefinizione dei compiti. Chiaramente si tratta di proposte che dovranno essere approvate a vari livelli.

Ci preme qui sottolineare come quanto proposto non vuole portare un nuovo carico per i docenti. È ormai evidente a tutti che negli ultimi decenni, in conseguenza dell'evoluzione socio-culturale, economica e tecnologica, la scuola si sia trovata a gestire responsabilità sempre più ingenti. I mandati educativi intesi come servizio sono aumentati, senza che le condizioni di lavoro degli insegnanti venissero adeguate al fine di poter far fronte alle richieste moltiplicate. Una certa fragilità riscontrabile nel corpo docenti è senza dubbio da ricondurre anche a questo quadro. Tra gli intenti dell'indagine vi è, pertanto, pure quello di rilevare e di valorizzare l'importante lavoro che i docenti fanno nonché di rendere maggiormente efficace la rete di sostegno della nostra sede, affinché essi possano avere un aiuto concreto nel proprio quotidiano professionale e parole come “benessere” e “rete” non siano parole vuote.

6. Domande di ricerca e descrizione del dispositivo di studio

Le domande principali a cui si vorrebbe trovare riscontro tramite questa ricerca sono le seguenti:

“Qual è il grado di benessere dei nostri apprendisti rilevabile a scuola?”

“I docenti della nostra sede mediano a favore del benessere dei propri studenti? In che misura e come?”

“Con che tipo di difficoltà degli studenti sono confrontati i docenti?”

Queste domande-guida ci portano inevitabilmente ad approfondire il tema dello stare bene come comunità scolastica e conseguentemente a fare derivare un ulteriore quesito per l'impostazione del dispositivo di studio:

“Nel nostro istituto scolastico ci sono i presupposti per favorire ulteriormente il benessere?”

26

Nell'indagine sono dunque stati coinvolti gli allievi e i docenti del Centro professionale tecnico (CPT) di Mendrisio, che sono stati chiamati a partecipare a un'inchiesta riguardante il benessere a scuola. Quest'ultima, come anticipato, mira in particolare a definire il grado di benessere percepito dagli studenti e a rilevare se e come i docenti mediano a favore dei propri discenti.

Il sondaggio sottoposto agli allievi e l'intervista proposta ai docenti verranno descritti in dettaglio nei capitoli 7 e 8.

In sintesi, il dispositivo di ricerca ha previsto cinque fasi principali: dapprima ha avuto luogo l'analisi del quesito posto dal mandato, in un secondo momento si è proceduto all'approfondimento del quadro teorico sulla base del quale impostare la ricerca, in seguito ci si è dedicati all'indagine quantitativa e qualitativa, con la definizione del campione da prendere in considerazione e la creazione del questionario da sottoporre agli allievi e dello schema-guida per l'intervista con i docenti, all'elaborazione e analisi dei dati raccolti e, infine, alla formulazione di indicazioni motivate.

SONDAGGIO ALLIEVI

7. Il grado di benessere degli allievi

Il benessere a scuola è direttamente correlato a diversi fattori e indirettamente correlato ad altri. Dal momento che uno degli obiettivi di questa ricerca mira a individuare il livello di benessere nella scuola, si è cercato di determinare alcuni elementi che sensibilmente agiscono e potrebbero indicare il grado di vivibilità della stessa percepito dagli studenti.

A scuola, sul posto di lavoro, a casa e nel tempo libero i ragazzi si trovano in ambienti che richiedono di rapportarsi continuamente con terze persone. Risulta difficile credere di riuscire a instaurare rapporti armoniosi con tutti. Si può ben immaginare, quindi, che esistano vari fattori interni ed esterni alla scuola che possono incidere sul benessere percepito all'interno di una sede scolastica.

7.1. Ipotesi e articolazione dell'indagine

Le domande che si è deciso di porre agli allievi del nostro istituto si basano sull'ipotesi che il benessere (malessere) degli adolescenti rilevabile a scuola dipenda da diversi elementi. Ne abbiamo scelti alcuni nei seguenti ambiti:

- io e la scuola;
- io e il posto di tirocinio;
- la mia vita in generale.

Per restringere il campo d'indagine proponiamo una semplificazione basata sulla contrapposizione di alcuni elementi.

a) Il benessere a scuola è “direttamente” correlato ai seguenti fattori:

- rapporto con gli insegnanti;
- rapporto con i compagni di classe;
- lavoro scolastico e voti;
- sentimento di appartenenza alla scuola;
- rapporto con i colleghi di lavoro (maestro di tirocinio, formatore, capo eccetera).

b) Il benessere a scuola è “indirettamente” correlato ai seguenti fattori:

- rapporto con i genitori e/o tutori;
- uso di dispositivi elettronici e dipendenza dalle nuove tecnologie e forme di socializzazione (cellulari, videogiochi, social media);
- stato d'animo.

Si noti qui che si è considerato il posto di lavoro degli apprendisti come componente strettamente legata alla scuola in quanto luogo di formazione interdipendente con il percorso scolastico.

I vari quesiti sottoposti agli studenti sono stati elaborati dagli autori della ricerca dopo aver approfondito la letteratura di riferimento e sulla base della propria conoscenza del peculiare percorso formativo in cui sono inseriti gli apprendisti. Per un confronto con dati di altri Paesi avrebbe potuto essere interessante sottoporre le stesse domande presenti nello studio internazionale HBSC (Health Behaviour in School-aged Children)¹⁸, che viene svolto ogni quattro anni in oltre 40 Paesi in collaborazione con l'Ufficio regionale per l'Europa dell'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) e pensato per approfondire lo stato di salute dei giovani e il loro contesto sociale. Occorre, tuttavia, osservare che l'età dei nostri studenti non rientra nella fascia considerata, quindi, per eventuali paragoni, si sarebbe in ogni caso dovuto tenere presente questo fattore. Inoltre, sulla base del tempo a disposizione per l'elaborazione dei dati, in questa sede si è dovuto prendere in esame uno spettro meno ampio. Nell'analisi, ad esempio, non sono state incluse le abitudini alimentari o relative all'attività fisica, eventuali dipendenze da sostanze o dal gioco d'azzardo, il consumo di alcol, tabacco o cannabis. D'altra parte, la ricerca è calibrata sulle specifiche del nostro istituto scolastico. Dato che alcune domande del sondaggio

¹⁸ La raccolta dati si svolge sulla base di un protocollo multidisciplinare che viene sviluppato e aggiornato negli anni dal gruppo di ricerca internazionale con la collaborazione di ricercatori provenienti da ognuno degli Stati partecipanti. Il protocollo definisce le modalità di svolgimento dell'indagine, fornendo le indicazioni relative alle regole da seguire e alle procedure di codifica dei dati raccolti, permettendo così il confronto tra le informazioni acquisite dai diversi Paesi. Il Canton Ticino partecipa a questo tipo di indagine dal 1986. I dati più recenti relativi al nostro cantone si possono consultare sul seguente sito: <https://www4.ti.ch/dss/dsp/spvs/dati-e-studi/studi-e-inchieste/salute-dei-giovani/hbsc-2018/>.

sottoposto ai nostri apprendisti sono molto simili a quelle presenti nelle indagini HBSC è stato comunque possibile fare qualche considerazione interessante a tal proposito (v., in particolare, cap. 7.4.).

7.2. Campione di riferimento

Il sondaggio è stato sottoposto, nell'anno scolastico 2020/21, a 486 allievi (circa il 65% del totale), di cui tre ragazze, di età compresa tra i 15 e i 20 anni (e alcuni allievi oltre i 20 anni che hanno frequentato altre scuole o già concluso un altro apprendistato prima di cominciare l'attuale percorso formativo). Appare subito evidente che si tratta di un campione che include persone di sesso prettamente maschile e che non può quindi essere ritenuto rappresentativo per il genere femminile.

La maggioranza degli allievi risiede in Ticino, ma ci sono anche diverse persone in formazione che risiedono nella vicina Italia (zone di confine) e alcuni giovani che provengono dal Grigioni italiano. Le culture di riferimento per la maggior parte degli apprendisti sono, in ogni caso, quella della Svizzera italiana e quella italiana, il che vale anche per la quasi totalità di coloro che hanno almeno un genitore di origini non svizzere né italiane, in quanto nati e cresciuti in una di queste due nazioni (Svizzera e Italia) o da tempo ivi residenti.

Da un'analisi sommaria basata sulla relazione con i nostri allievi e di parte dei genitori si può affermare che il campione è piuttosto eterogeneo per quanto riguarda i ceti sociali rappresentati.

7.3. Strumento di ricerca e modalità di distribuzione

Per la raccolta dei dati è stato elaborato un questionario. Visto che tale strumento permette di coinvolgere rapidamente un numero elevato di persone, di raccogliere informazioni, conoscere opinioni nonché di quantificare e tradurre in statistica i dati ottenuti, esso è parso subito adatto al nostro tipo di ricerca sia per la sua finalità sia per il tempo limitato a disposizione. Nello specifico ogni partecipante è stato chiamato a esprimere il proprio parere (grado di accordo) riguardo alla gran parte delle 33 domande raggruppate nelle otto diverse categorie elencate al punto a) e b)

del capitolo 7.1. (pp. 28-29). Per influenzare il meno possibile i rispondenti, si è scelto di non mettere in evidenza tramite titoli i diversi gruppi di domande del sondaggio. Per gli intervistati si è trattato, quindi, essenzialmente di rispondere a una domanda “chiusa” scegliendo tra quattro opzioni di risposta indicate. A differenza delle domande con opzione di risposta sì/no che obbligano la persona intervistata a schierarsi da una parte o dall'altra rispetto a un argomento, si è qui voluta dare la possibilità di esprimere anche una gradazione in relazione al quesito posto. Si è rinunciato a chiedere la motivazione per ogni scelta fatta, poiché avrebbe richiesto un tempo di compilazione più lungo e, allo stesso tempo, favorito una riflessione più approfondita, mentre si voleva puntare sul fatto che i partecipanti dessero delle risposte istintive. Si è preferito dare la possibilità, a chi lo volesse, di aggiungere dei commenti/osservazioni personali. Ciò ha permesso di raccogliere delle opinioni libere e spontanee sul tema proposto e, di conseguenza, di integrare dei dati qualitativi alla riflessione sviluppata sulla base di quelli quantitativi.

31

Non sono stati richiesti dati personali agli intervistati. Le uniche informazioni già in nostro possesso riguardano il fatto che le persone intervistate in quel periodo stavano svolgendo un apprendistato presso una ditta svizzera nel settore dell'elettricità o dell'edilizia e che parallelamente frequentavano la scuola professionale tecnica di Mendrisio (il nostro istituto). Anche la scelta di sottoporre il sondaggio in modo anonimo va nella direzione di lasciar la maggior libertà d'espressione possibile ai partecipanti.

Per quanto riguarda la modalità di distribuzione del sondaggio, si è preferita la forma online. Tutti gli allievi hanno compilato il questionario durante il tempo di scuola. Abbiamo chiesto ai colleghi, nell'ambito di una lezione regolare, di poter portare gli allievi nelle aule di informatica. Si è concesso un tempo limitato per la compilazione (10-15 minuti), per favorire risposte spontanee ed evitare che gli intervistati avessero modo di scambiare opinioni con altri partecipanti. La raccolta dei dati ha avuto luogo su un arco di tempo di quattro settimane scolastiche (tra aprile e maggio).

Il sondaggio è stato presentato a tutti i partecipanti esclusivamente dagli autori di questo quaderno, che hanno fatto attenzione a non dare alcuna indicazione riguardo alla finalità del sondaggio, allo scopo di non influenzare le risposte. L'idea è di dare

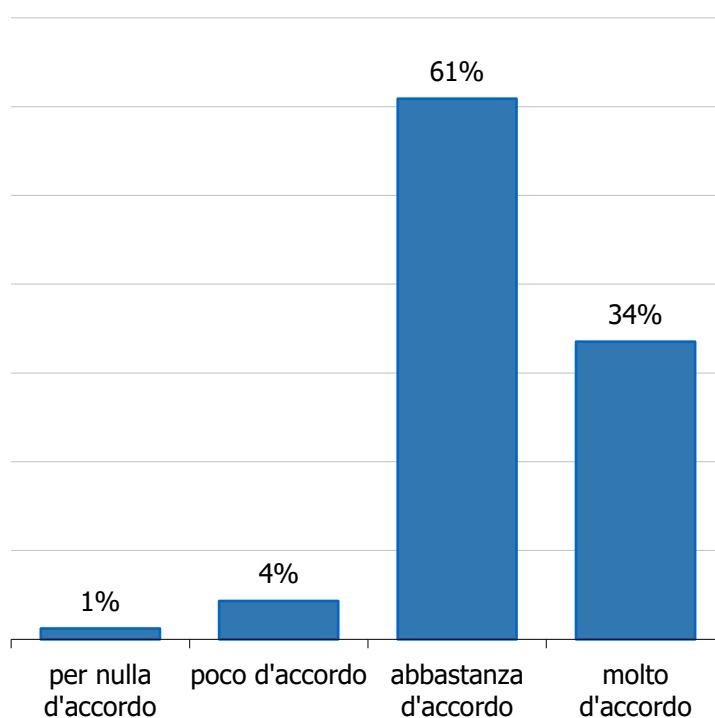
spazio alla discussione sul tema in un secondo momento, una volta raccolti e analizzati i dati e completato il quaderno di ricerca.

7.4. Risultati e relative osservazioni

I dati raccolti sono espressi percentualmente e rappresentati tramite istogrammi allo scopo di poter confrontare visivamente i valori per i vari ambiti. Alla fine di ogni gruppo di domande è presente una succinta considerazione e la raccolta di alcune osservazioni degli allievi.

7.4.1. Rapporto con gli insegnanti

Il mio rapporto con gli insegnanti è buono.

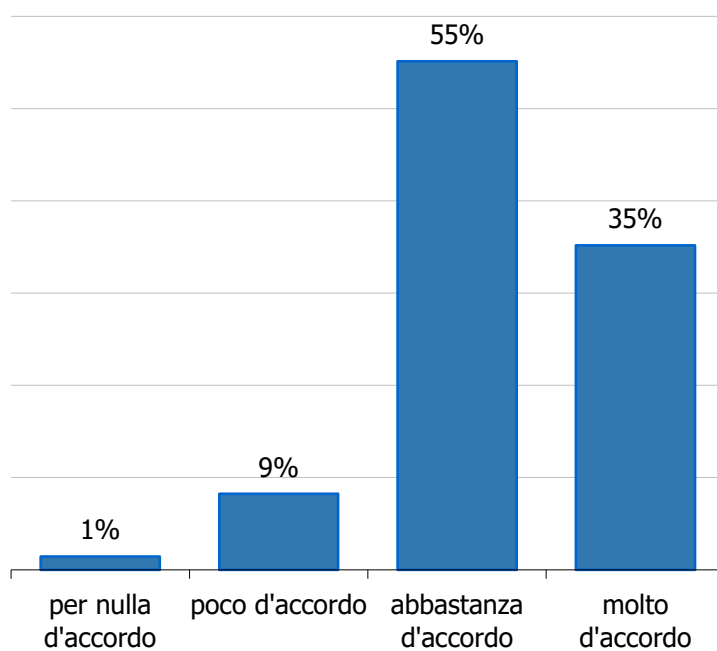


Il 95% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 5% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo

33

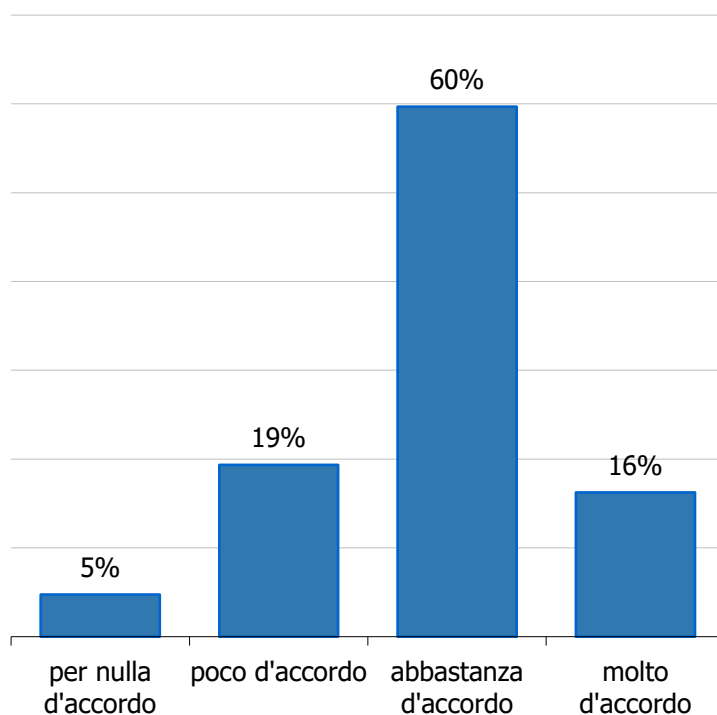
Se non capisco un argomento, gli insegnanti sono disponibili a spiegarlo nuovamente.



Il 90% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 10% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

Gli insegnanti mi valorizzano.

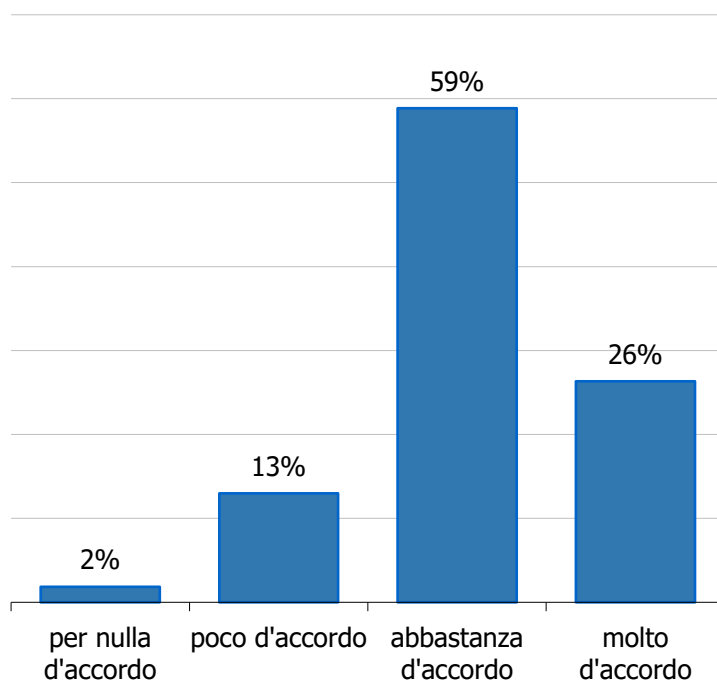


Il 76% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 24% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

34

I miei insegnanti mantengono un buon clima in classe.



L'85% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 15% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

Questi primi quattro grafici danno qualche indicazione in relazione al rapporto tra alunni e insegnanti. Un'opportuna considerazione riguarda il fatto che la scelta dell'opzione "abbastanza d'accordo" e "molto d'accordo" nel terzo grafico risulta coerente con la scelta delle medesime opzioni nei primi due grafici. Dai primi due grafici si può dedurre che il rapporto con gli insegnanti sia tendenzialmente sereno e che i docenti si dimostrino piuttosto disponibili a fornire agli studenti un'ulteriore spiegazione. Tale riscontro ampiamente positivo cala leggermente per quanto riguarda l'attenzione posta al potenziale dei discenti e al clima di classe. Generalmente si può affermare che gli scolari del nostro istituto si sentano supportati nell'apprendimento, nonché bene compresi come persone. È qui interessante notare come nelle varie indagini promosse dal sistema di sorveglianza HBSC, a cui abbiamo accennato al capitolo 7.1., sia emerso che la percezione relativa al rapporto con gli insegnanti tenda a essere meno buona con il crescere dell'età e in particolare a partire dai 13 anni. A maggior ragione si può, dunque, considerare positivamente quanto emerso nel nostro sondaggio, a cui - ricordiamo - hanno partecipato studenti di età compresa tra i 15 e i 20 anni. Non è, tuttavia, da trascurare la percentuale di insoddisfazione emersa che oscilla, a dipendenza del grafico, tra il 10 e il 25 per cento, evidenziando il margine su cui si dovrà lavorare per un miglioramento.

Alcuni studenti scrivono:

«Tutto molto bello.»

«La maggior parte degli insegnanti sono molto disponibili, e rendono le lezioni interessanti e semplici da capire.»

«Ritengo che gli insegnanti siano sempre disponibili per ogni nostra necessità.»

«Molto d'accordo su tutto tranne che per un docente.»

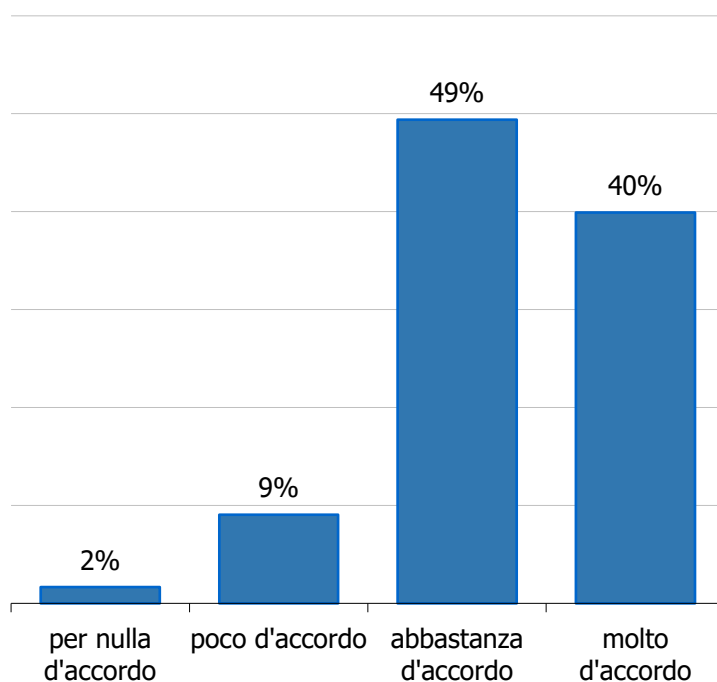
«Non tutti gli insegnanti sono perfetti.»

«La prof si dovrebbe dare una clamata.»

«Ci sono insegnanti che non dovrebbero insegnare.»

7.4.2. Rapporto con i compagni di classe

Io e i miei compagni collaboriamo e ci aiutiamo.

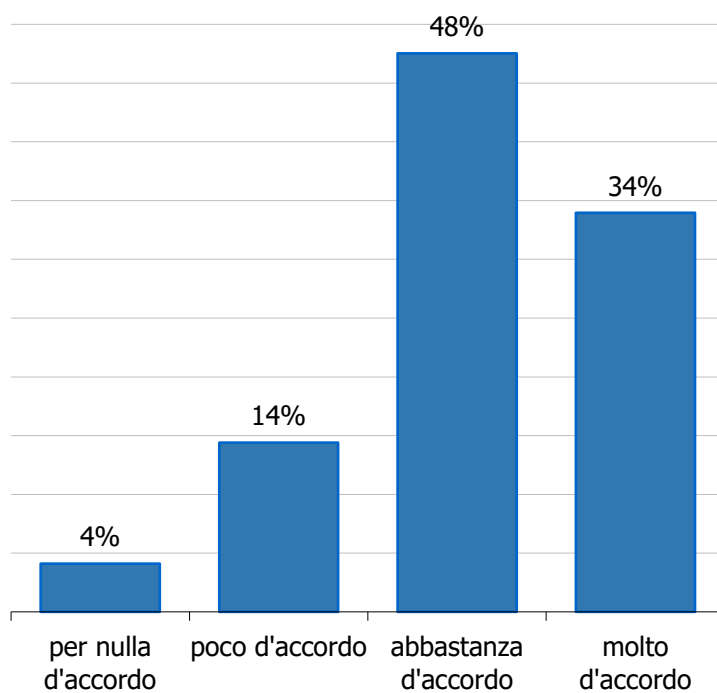


L'89% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

L'11% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

36

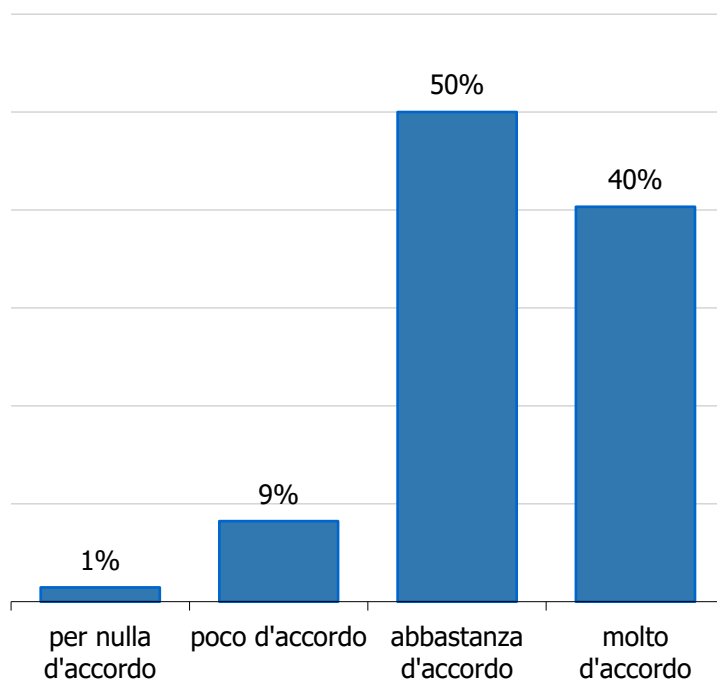
Vado volentieri a scuola anche perché ho degli amici.



L'82% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 18% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo

Mi sento coinvolto/a e apprezzato/a quando sto con i miei compagni.

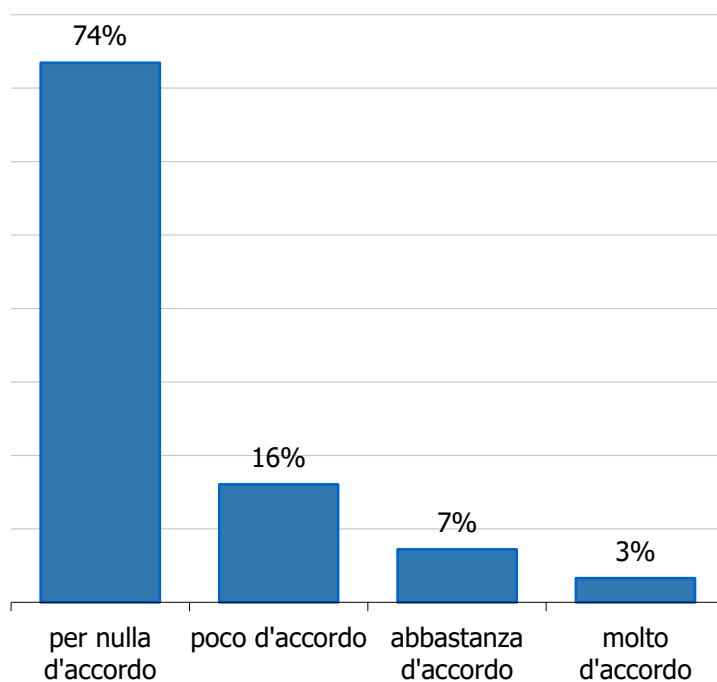


Il 90% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 10% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

37

Alcuni dei miei compagni di classe mi prendono in giro in modo fastidioso.



Il 10% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 90% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

I grafici riguardano il rapporto con i compagni di classe e quindi con i cosiddetti pari. Più nel dettaglio, le valutazioni inerenti all'affermazione del quarto grafico "alcuni dei miei compagni di classe mi prendono in giro in modo fastidioso" mettono in evidenza che la maggior parte degli apprendisti (90%) non è per nulla d'accordo o poco d'accordo con la stessa. Questo è un dato molto interessante se si considera che i rispondenti sono adolescenti in una fascia d'età (15-20), nella quale può capitare di doversi confrontare con problemi come il bullismo e il razzismo. D'altra parte, va sottolineato che prendere in giro non corrisponde necessariamente a un comportamento sociale di tipo violento e intenzionalmente lesivo. Anche se la percentuale di studenti che afferma di sentirsi preso in giro in modo fastidioso da alcuni compagni di classe è piuttosto bassa (3%), si tratta di un dato da non trascurare poiché la "semplice" presa in giro può velocemente trasformarsi in seri atteggiamenti di bullismo o comunque ledere la sensibilità di una persona.

38

Gli altri grafici mostrano quanto gli studenti riescono a collaborare in armonia con i propri compagni di classe, a stringere amicizie e buoni rapporti. A tal proposito potrebbe essere interessante incrociare i dati per trovare conferma all'ipotesi che buone relazioni con i compagni di classe influenzino positivamente anche il rendimento scolastico. Dal secondo grafico si può, in ogni caso, dedurre che il fatto di avere amici a scuola aumenti il piacere di frequentarla.

Alcuni studenti scrivono:

«La classe che mi ritrovo mi ha integrato senza problemi.»

«Prendere in giro per scherzare è giusto.»

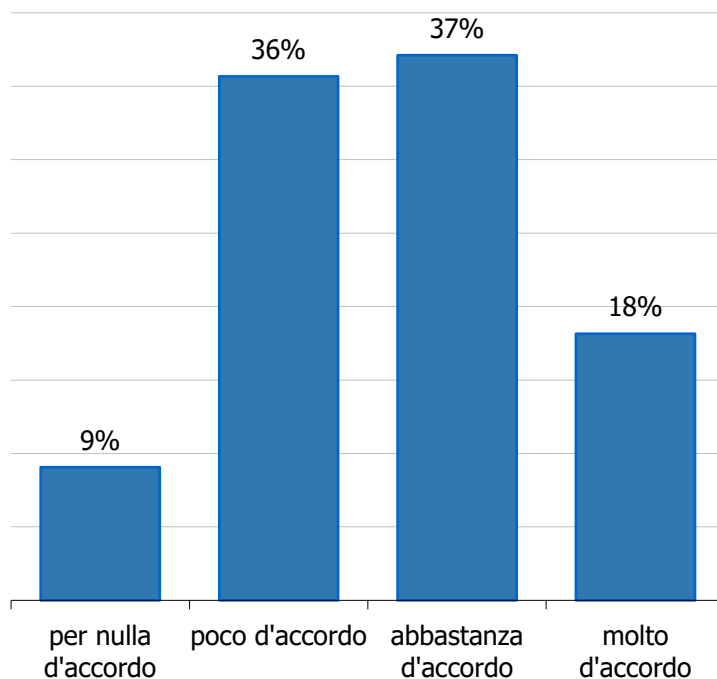
«Con una classe poco matura tendo a isolarmi.»

«Non vado d'accordo con tutta la classe, mi prendono in giro per il nome.»

«Essendo una scuola nuova i ¾ dei compagni sono fastidiosi.»

7.4.3. Lavoro scolastico e voti

Il carico di lavoro (verifiche, interrogazioni, compiti ecc.) è eccessivo.

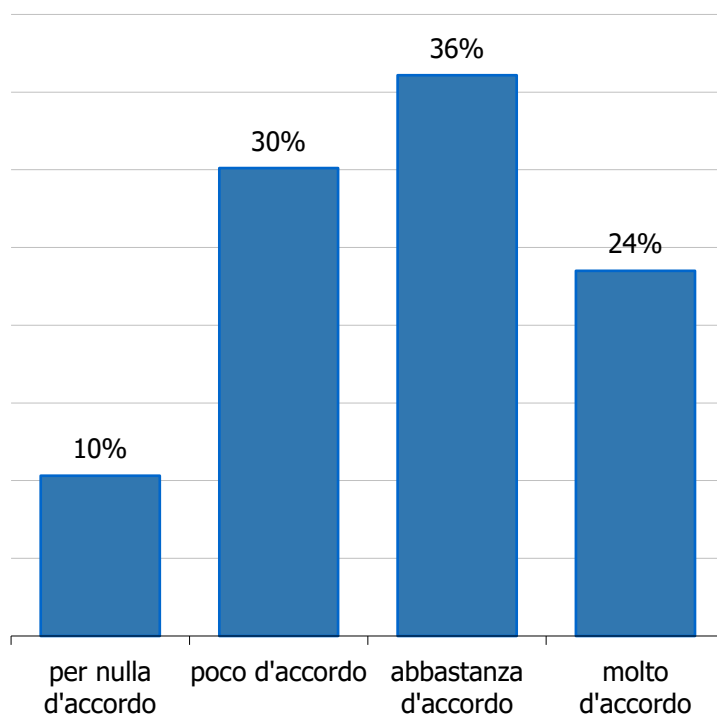


Il 55% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 45% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

39

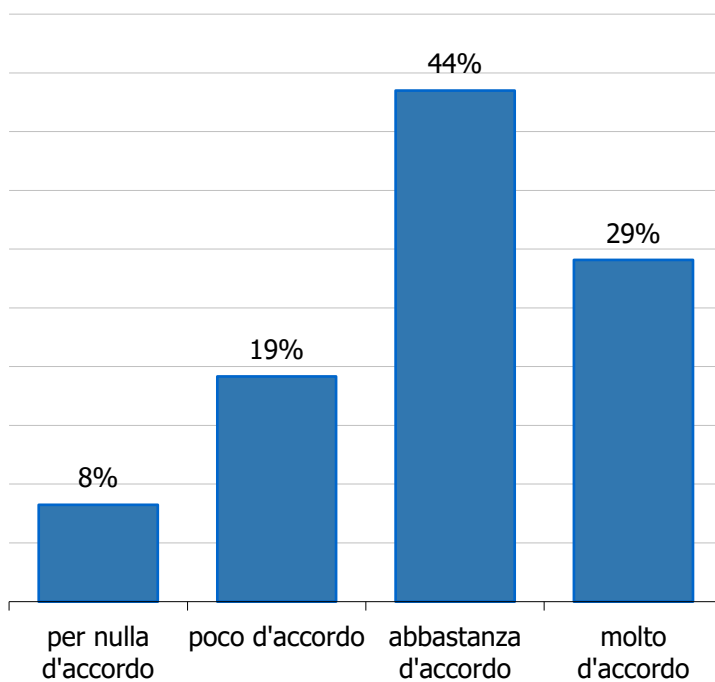
Le verifiche mi creano molta ansia e stress.



Il 60% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 40% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

Per me un brutto voto è una grande sconfitta personale.

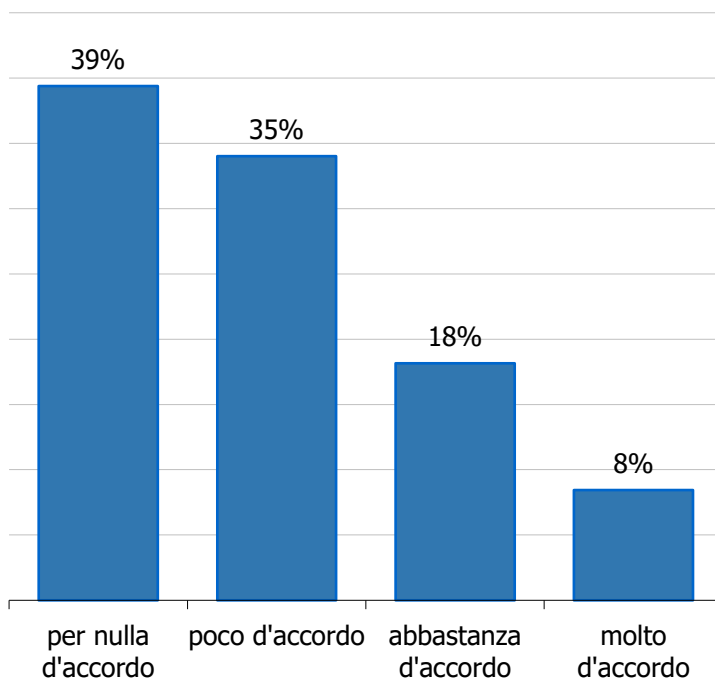


Il 73% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 27% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

40

Mi pesa il confronto con i compagni scolasticamente più bravi.



Il 26% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 74% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

Il carico di lavoro è percepito in modo discreto dal 55% del campione. Va detto che il fatto che gli studenti si rechino a scuola solamente uno o due giorni alla settimana può gravare su tale percezione. Verifiche e interrogazioni possono, infatti, e spesso inevitabilmente, concentrarsi.

Il peso del voto sembra incidere relativamente nella percezione di sé. In generale, stress e ansia da verifica sono avvertiti dal 60% dei rispondenti. Infine, il confronto con compagni scolasticamente più bravi ha una incidenza tendenzialmente bassa (del 26%).

Alcuni studenti scrivono:

«Avere a che fare con dei colleghi migliori motiva la mia formazione.»

«La quantità di verifiche è giusta dal mio punto di vista, solo che delle volte non sono gestite bene e ce le si ritrova tutte lo stesso giorno.»

«Il mio carattere mi porta a essere ansioso.»

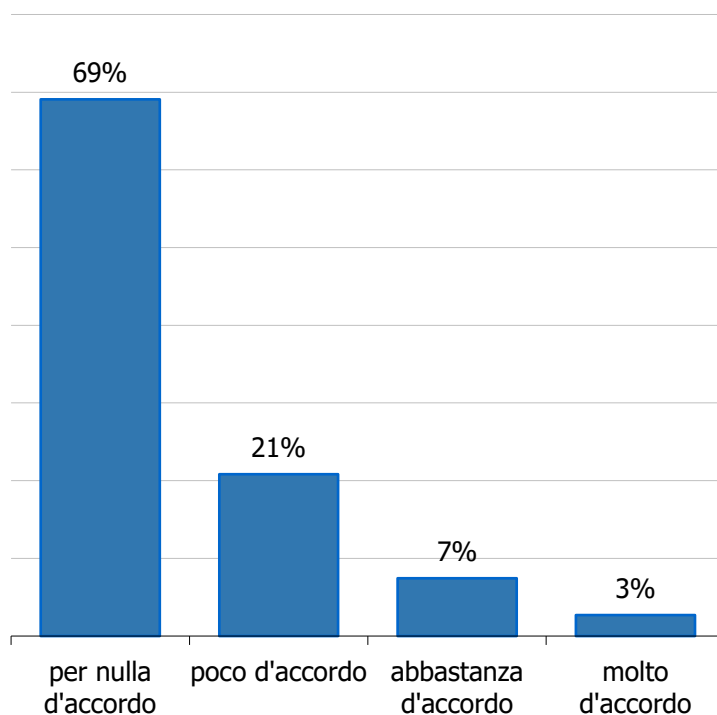
«Basta stare un po' attenti in classe e studiare un po' a casa per avere belle note, solo che non studio e sono scemo io.»

«Il carico di lavoro dei compiti non è eccessivo, ma il tempo a casa dopo il lavoro non è molto.»

«Se sono secchioni buon per loro, io penso anche ad altro.»

7.4.4. Sentimento di appartenenza alla scuola

A scuola mi sento solo/a.

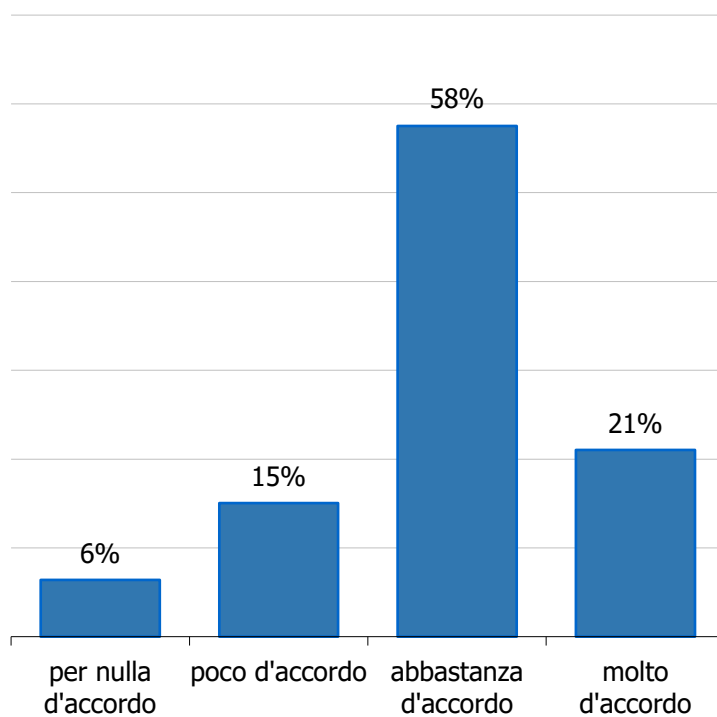


Il 10% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 90% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

42

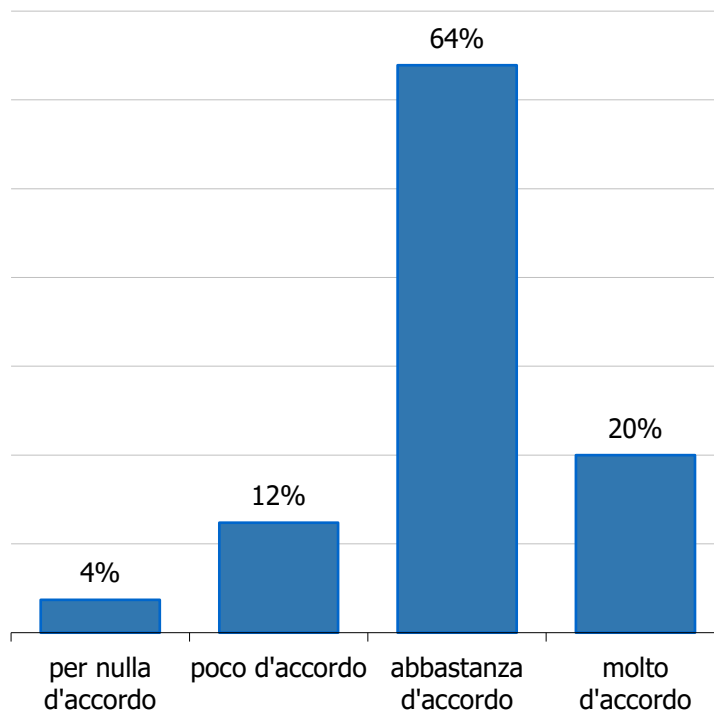
Mi piace la scuola che frequento.



Il 79% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 21% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

A scuola mi sento a mio agio.

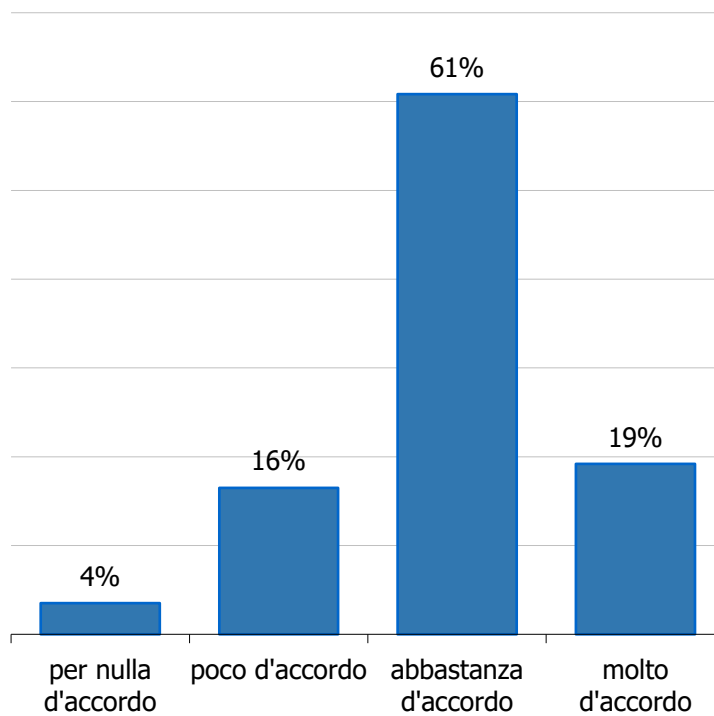


L'84% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 16% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

43

Imparo molto a scuola.



L'80% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 20% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

I grafici ci forniscono informazioni sul senso di appartenenza degli studenti alla propria scuola. Dalle risposte date dall'83% del campione emerge che la scuola frequentata è apprezzata, gli alunni affermano di sentirsi a loro agio e di non sentirsi soli. Le proposte scolastiche e l'ambiente sono quindi valutati positivamente dalla maggioranza degli studenti intervistati. In questo ambito va, tra l'altro, considerato il fatto che apprendisti scontenti riguardo al tirocinio scelto, solitamente non sono soddisfatti neppure del percorso scolastico strettamente correlato a quello professionale. Un'eventuale valutazione negativa relativa alla scuola frequentata potrebbe quindi essere influenzata anche da una scelta professionale non azzeccata. Proprio per questo motivo il sondaggio prevedeva anche delle domande in relazione al percorso intrapreso e all'ambiente sul posto di lavoro (v. punto 7.4.6.).

Alcuni studenti scrivono:

«Ritengo che l'apprendistato sia il metodo migliore in assoluto per creare i giovani lavoratori del futuro.»

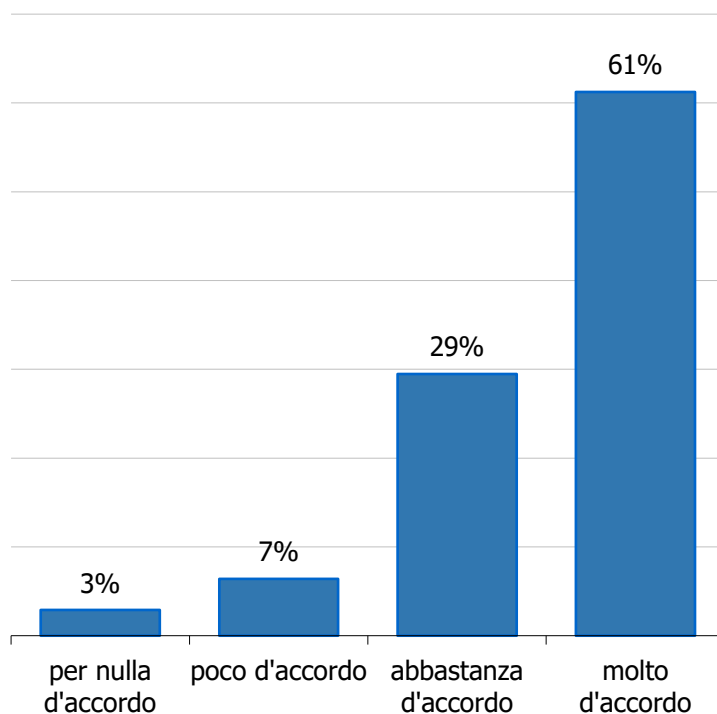
«Imparo meglio studiando da solo.»

«Trovo siano molto istruttivi i corsi interaziendali.»

«Si imparano diverse cose ma nella maggior parte "poco utili"... a meno che non si ha voglia di continuare gli studi.»

7.4.5. Rapporto con i genitori

In famiglia mi sento a mio agio e sto bene.

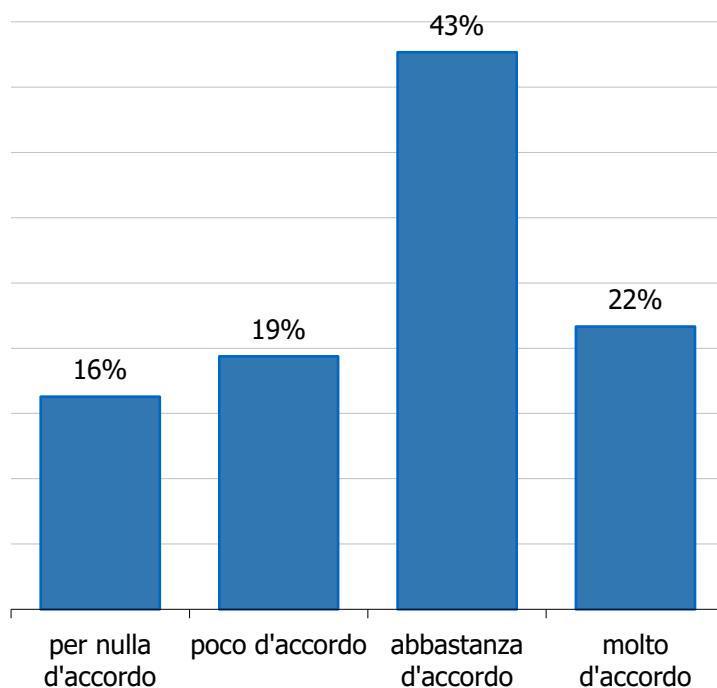


Il 90% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 10% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

45

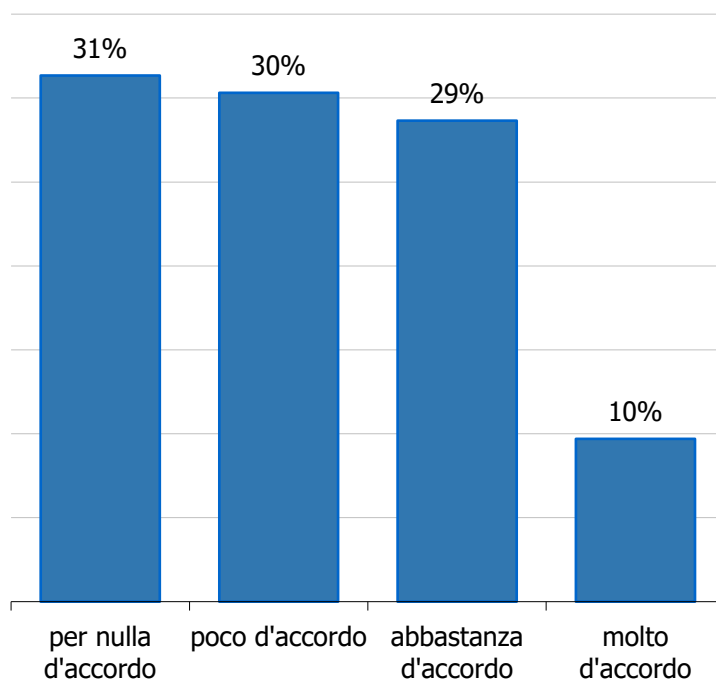
Quando prendo un voto basso i miei genitori cercano di aiutarmi per migliorare.



Il 65% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 35% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

**I miei genitori mi mettono molta pressione
per avere voti alti.**

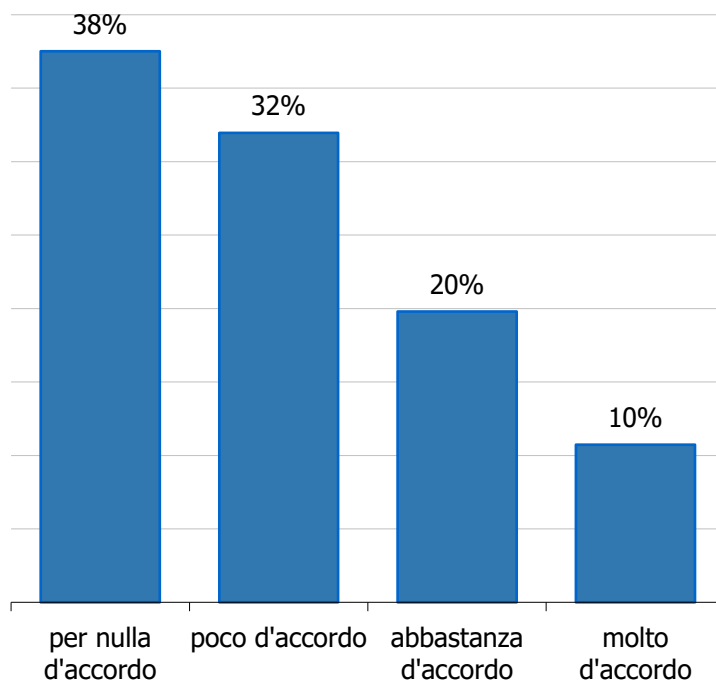


Il 39% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 61% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

46

**In famiglia non ho alcun supporto
scolastico.**



Il 30% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 70% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

Il primo grafico mostra la percezione del benessere in famiglia. L'istogramma evidenzia che una larga maggioranza degli studenti si sente a proprio agio in famiglia. In caso di brutti voti, la maggior parte degli studenti intervistati dichiara di ricevere aiuto dai propri genitori. È da notare che a volte sono gli studenti a non voler essere aiutati, poiché vogliono cavarsela da soli. Benché il quadro generale risulti positivo, non si possono trascurare i dati relativi a giovani che affermano di non sentirsi bene in famiglia o di ricevere poco o alcun aiuto in relazione al proprio percorso scolastico (35%). Risulta piuttosto rilevante il fattore della pressione esercitata da parte dei genitori per quanto riguarda l'andamento scolastico, percepita dal 39% degli studenti. Nonostante più di 1/3 degli alunni dichiarino di sentire pressione da parte dei propri genitori per quanto attiene alla riuscita scolastica, si può ritenere che il buon grado di benessere percepito in famiglia lo renda meno incidente. Altro fattore interessante è la pressione esercitata non dalla famiglia quanto dal datore di lavoro, come rilevato da qualche studente nello spazio per i commenti liberi. Come osservato in precedenza, il contesto in cui sono inseriti i giovani che frequentano il nostro istituto prevede diversi luoghi di formazione (scuola, posto di lavoro e corsi interaziendali) e con essi le richieste di diversi attori.

47

Alcuni studenti scrivono:

«Non ho supporto scolastico perché sanno che non ne ho bisogno.»

«Abito da solo.»

«Non parlo mai ai miei della scuola.»

«Semplicemente me la devo cavare da solo.»

«Non vedo i miei da un anno.»

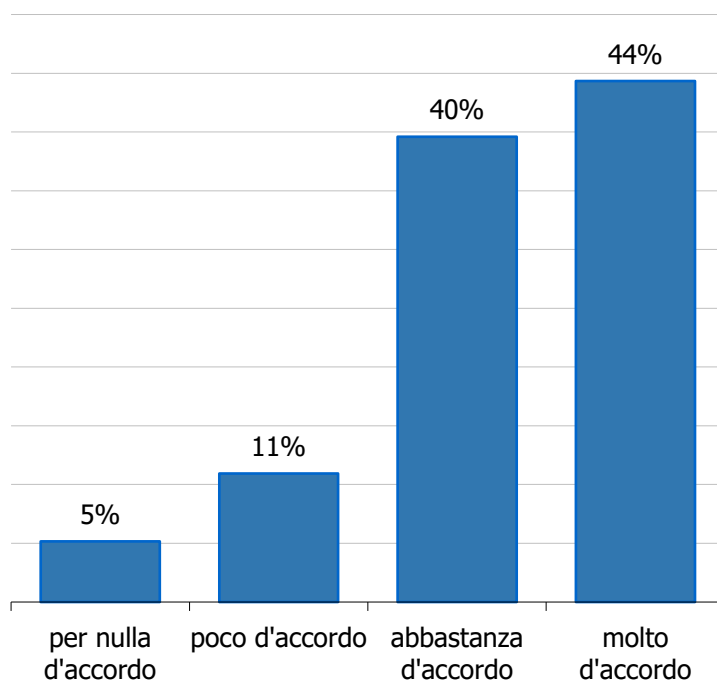
«Non sono i miei a stressare, ma il datore di lavoro.»

«La famiglia mi è sempre stata vicina e ha incentivato la mia formazione giorno per giorno.»

«Non ho un bel rapporto con i miei genitori.»

7.4.6. Scelta della professione e rapporto con i colleghi di lavoro

Sono contento/a dell'apprendistato che ho intrapreso.

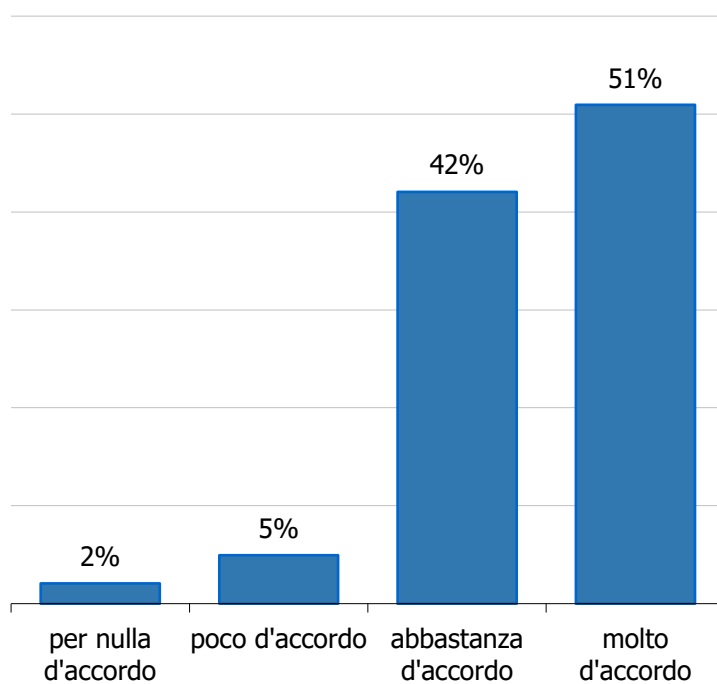


L'84% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 16% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

48

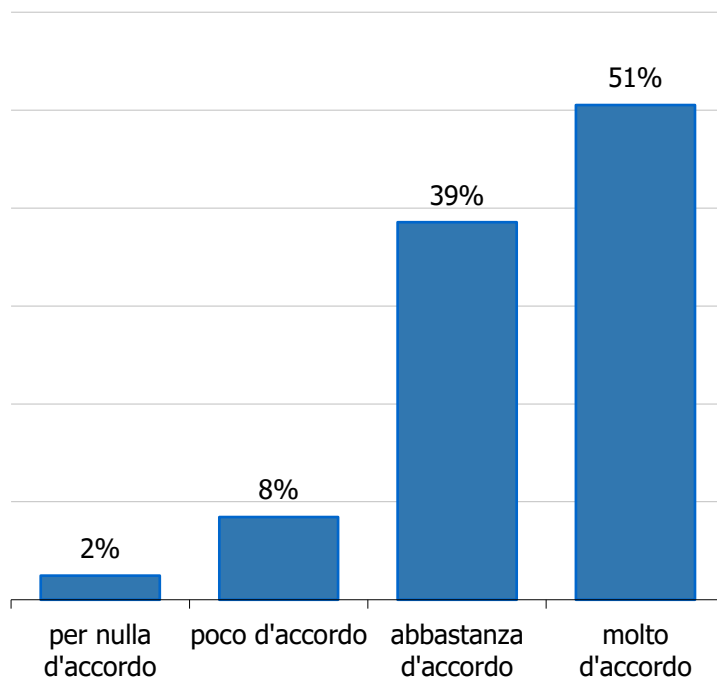
Il rapporto con i miei colleghi di lavoro è buono.



Il 93% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 7% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

Se non riesco a svolgere un lavoro, i miei colleghi sono disponibili ad aiutarmi.

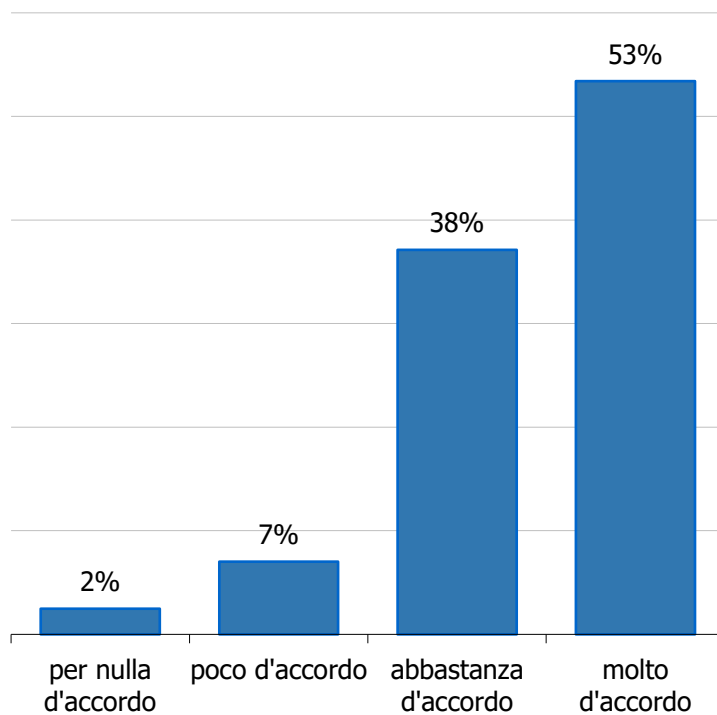


Il 90% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 10% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

49

Sul lavoro imparo molto.



Il 91% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 9% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

Complessivamente il 90% degli studenti dichiara di essere abbastanza o molto soddisfatto della scelta professionale, del rapporto con i colleghi di lavoro e in relazione a quanto imparano a scuola. Si osserva che i quattro istogrammi relativi alla scelta della professione e all'ambiente di lavoro sono molto simili e quasi geometricamente congruenti. Come anticipato al punto 7.4.4. relativo al sentimento di appartenenza alla scuola, un'eventuale insoddisfazione riguardo al percorso professionale intrapreso (magari anche come seconda o terza scelta a causa di mancanza di posti di tirocinio in altri settori) potrebbe avere effetti negativi pure in altri ambiti di vita e, in generale, sullo stato di benessere dei giovani.

Alcuni studenti scrivono:

«Ditta top.»

«Non mi aiutano tutti i colleghi.»

«Considero di aver scelto la migliore delle formazioni.»

«I miei colleghi non hanno tempo di aiutarmi.»

«Consiglio: non scegliete ditte grandi.»

«Cambio ditta previsto agosto 2021.»

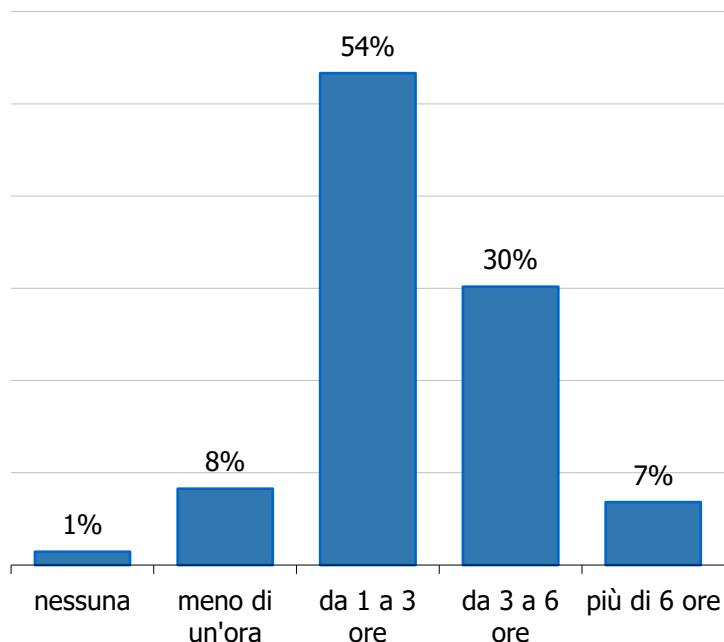
«Il lavoro è 'na mina»

«Gli apprendisti non sono soltanto dei porta borse.»

«Mi trovo perfettamente sul posto di lavoro.»

7.4.7. Nuove tecnologie

Quante ore trascorri sui dispositivi elettronici non per scuola o lavoro (social, videogiochi ecc.) in una giornata?

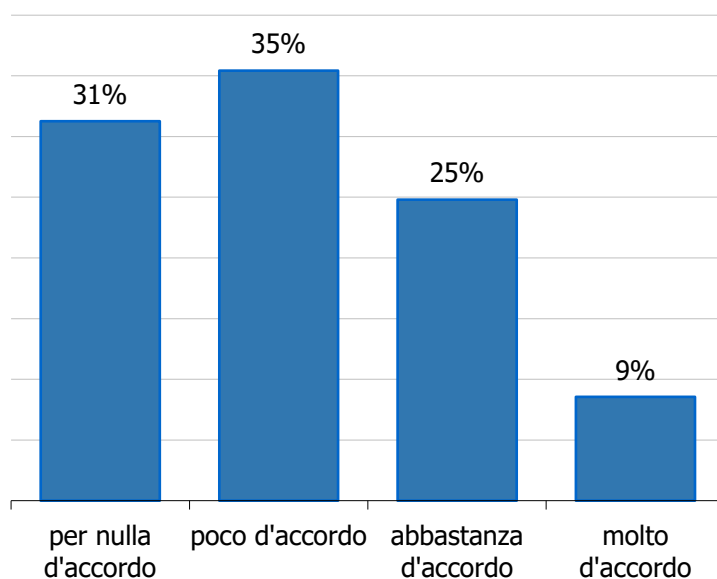


Il 37% trascorre più di 3 ore al giorno.

Solo l'1% non fa uso di dispositivi elettronici per motivi non attinenti a scuola e lavoro.

51

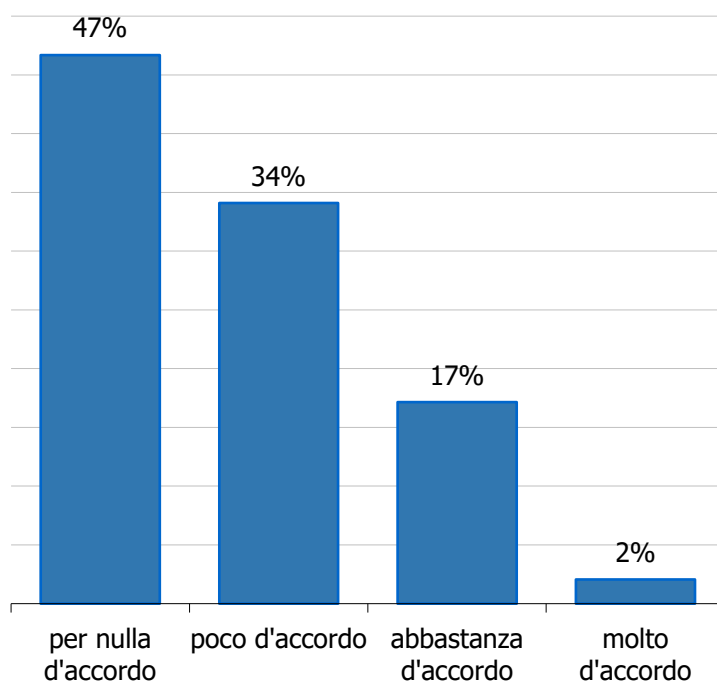
Mi capita di rimanere sveglio/a la notte per utilizzare un dispositivo elettronico (cellulare, tablet, computer, console di gioco ecc.).



Il 34% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 66% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

L'opinione che hanno gli altri su di me nei social è molto importante.

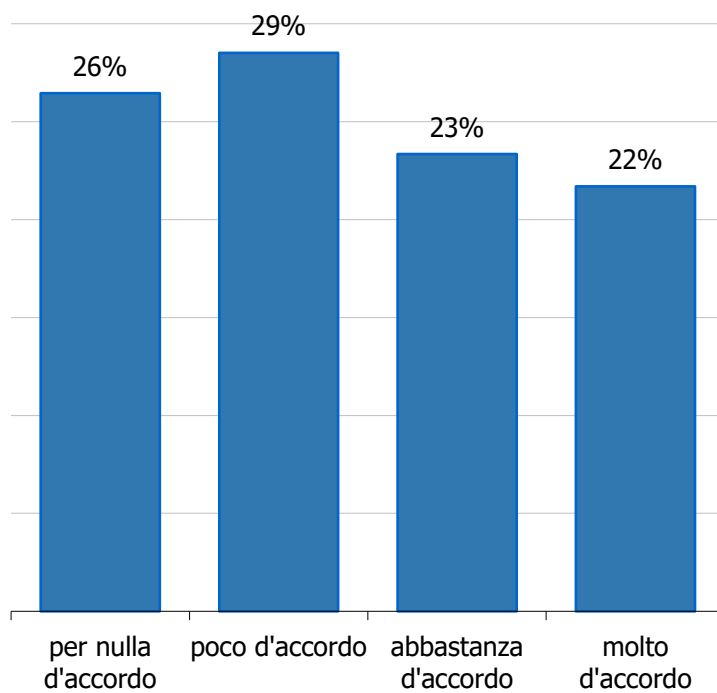


Il 19% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

L'81% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

52

Se la scuola fosse sempre a distanza, mi piacerebbe.



Il 45% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.

Il 55% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo.

Il 64% degli studenti intervistati trascorre in media da meno di una a tre ore sui propri dispositivi elettronici, il 37% più di tre ore e l'1% non ne fa uso. Il 31% degli studenti ammette di utilizzare dispositivi elettronici durante la notte. In generale, quindi, gli studenti danno una buona importanza ai dispositivi elettronici. Viceversa, non sembrano ritenere rilevante l'opinione che si ha di loro sui social media e quindi subire una pressione in tal senso.

La scuola a distanza, esperienza recente per gli allievi coinvolti nel sondaggio, viene "bocciata" dalla maggioranza degli studenti, tuttavia, il 22% di essi la valuta positivamente, per lo più per una questione di tempo risparmiato per il tragitto e per aspetti ecologici. In generale i giovani sembrano dare valore alla presenza, non mediata da dispositivi tecnici, degli insegnanti.

Alcuni studenti scrivono:

«Mi capita di usare abbastanza il computer perché come hobby aiuto allo sviluppo di una wiki/forum.»

«Non uso i social»

«Ciò che pensano gli altri di me (sui social) non mi interessa.»

«Scuola a distanza: più lacune che profitti.»

«Scuola a distanza: meno traffico, meno colonna, meno inquinamento.»

«Ogni tanto ci può stare la scuola a distanza.»

«A distanza dormirei nel letto.»

«A distanza non si conclude nulla.»

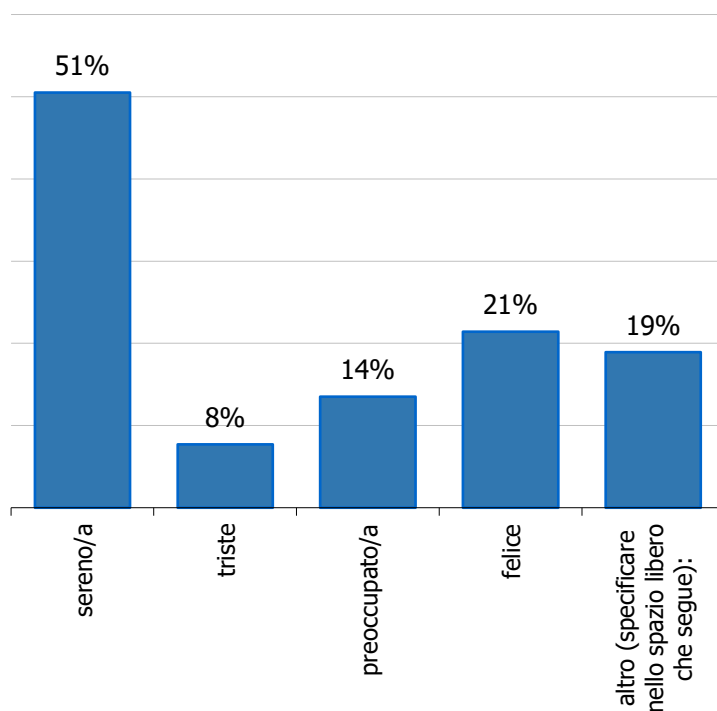
«Se fossi a casa a fare lezione online non riuscirei a impegnarmi e non concluderei nulla.»

«Scuola a distanza? Se mi fumo una canna sto meglio!»

«La scuola a distanza è stata una scelta provvisoria a causa del virus.»

7.4.8. Stato d'animo

Quando esco di casa per andare a scuola mi sento...



Il 72% si sente felice o sereno.

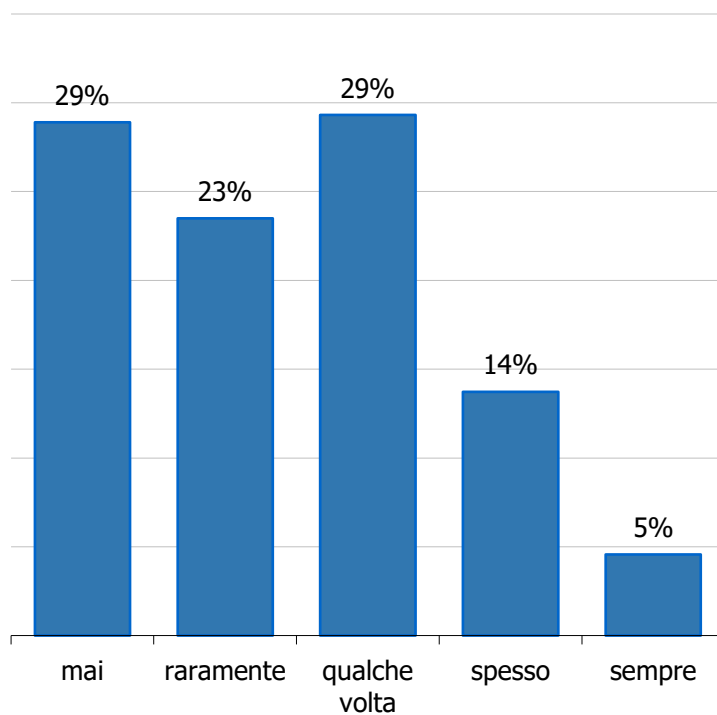
Il 22% triste o preoccupato.

Il rimanente 19%: stanco, annoiato per il viaggio, svogliato, normale, addormentato.

I rispondenti potevano selezionare più risposte.

54

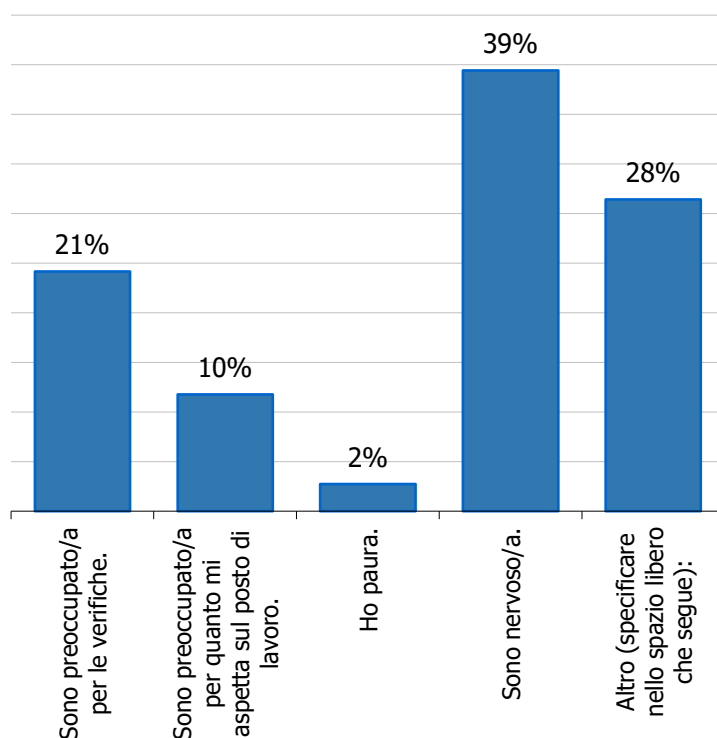
Mi capita di rimanere sveglio/a la notte.



Il 19% ha scelto: spesso o sempre.

Il 52% ha scelto: raramente o mai.

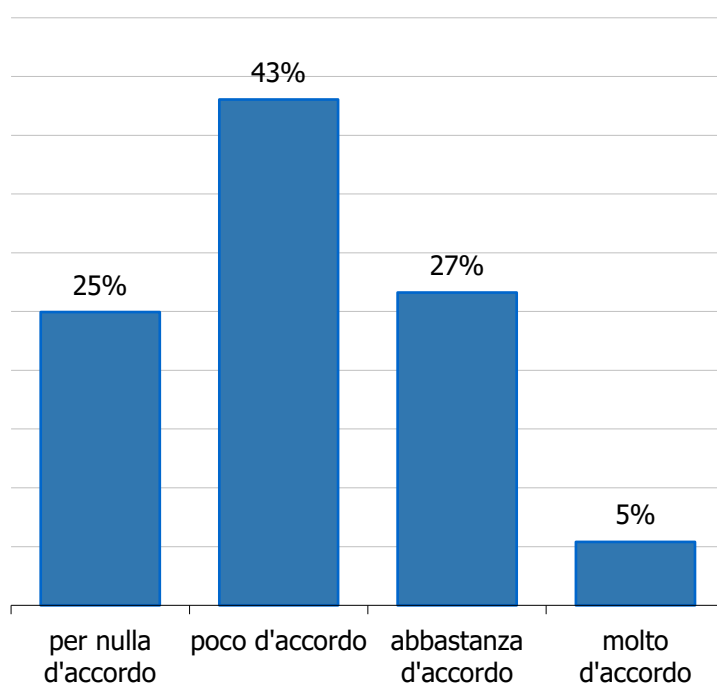
La notte rimango sveglio/a perché... *non rispondere se alla domanda precedente si è risposto "mai"



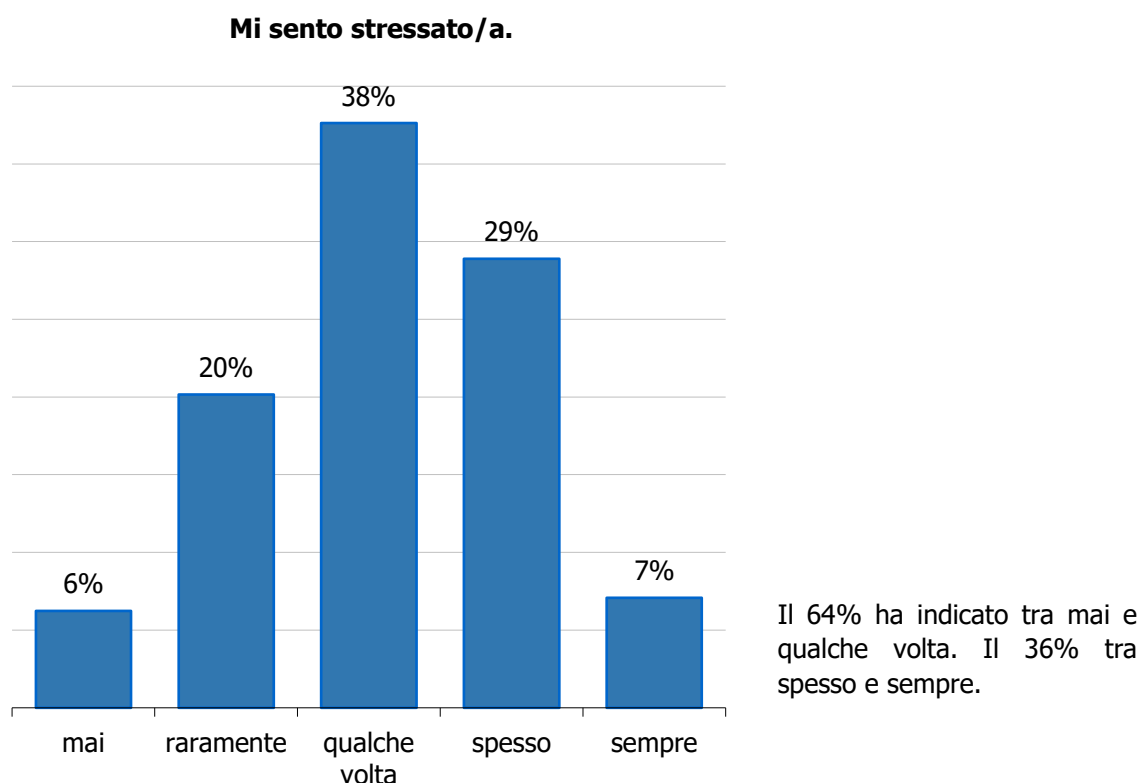
Il 31% ha indicato le verifiche a scuola o il posto di lavoro come possibile motivo per rimanere sveglio/a la notte, il rimanente 69% per altri motivi.

55

Sento che le difficoltà si accumulano tanto da non poterle superare.



Il 68% ha scelto: per nulla d'accordo e poco d'accordo. Il 32% ha scelto: abbastanza d'accordo e molto d'accordo.



Lo stato d'animo che gli intervistati dichiarano di avere quando vanno a scuola è nel complesso positivo. Il 72% degli studenti ha risposto di essere sereno o felice. Il 22% afferma invece di sentirsi preoccupato.

Per quanto riguarda il sonno, il 29% ha risposto di restare sveglio "qualche volta" e il 52% "mai" o "raramente". Il 19% degli intervistati ammette di rimanere spesso (14%), o addirittura sempre (5%), sveglio durante la notte. Questi ultimi dati sono degni di nota. La questione del sonno, d'altra parte, è considerata anche dalle indagini HBSC, di cui si è parlato al cap. 7.1., in quanto fa parte del discorso legato all'importanza di avere buone abitudini per poter raggiungere uno stato di benessere (oltre al sonno, si potrebbero includere, ad esempio, anche quelle relative all'alimentazione e all'attività sportiva). I motivi che portano a restare svegli la notte possono però essere molti e, infatti, tra le risposte date dai nostri studenti (anche nello spazio per osservazioni libere) troviamo ragioni di vario tipo: preoccupazioni legate alla riuscita scolastica o in ambito lavorativo, uso di dispositivi elettronici con

vari scopi (social media, Netflix, videogiochi...), nervosismo generale senza particolari cause specificate, voglia di “far serata” con gli amici o piacere di leggere durante le ore notturne.

Le risposte date all’affermazione: “Sento che le difficoltà si accumulano tanto da non poterle superare”, possono esser suddivise in due blocchi. Circa i 2/3 è rappresentato da chi si è espresso in totale o parziale disaccordo, 1/3 ha invece risposto “abbastanza d’accordo” o “molto d’accordo”.

Infine, il 36% degli intervistati si sente spesso (29%) o sempre (7%) stressato. Dati, questi ultimi, che devono far riflettere.

Alcuni studenti scrivono:

«Annoiato.»

«Svegliato.»

«Stanco.»

«Stressato.»

«Non sono preoccupato per niente.»

«Difficilmente prendo sonno.»

«Non mi viene sonno.»

«Perché faccio serata con gli amici!»

«Mi piace leggere di notte.»

«Cose non relative a scuola e lavoro.»

«Perché uso i social.»

«Sto al telefono.»

«Utilizzo apparecchi elettronici.»

«Netflix.»

«È importante riposarsi la notte. Il giorno dopo ci aspetta una bella e lunga giornata.»

7.5. Considerazioni

Come spiegato in precedenza, i fattori presi in considerazione sono sia relativi al contesto scolastico (rapporto con insegnanti e compagni di classe, lavoro scolastico e voti, sentimento di appartenenza alla scuola e rapporto con i colleghi di lavoro sul posto di tirocinio) sia esterni allo stesso (rapporto con i genitori, dipendenza da nuove tecnologie e stato d'animo).

Dai grafici si può notare che in generale gli studenti hanno un rapporto sereno con gli insegnanti, che li fanno sentire apprezzati e si rendono disponibili. Pure il rapporto con i compagni di classe pare tendenzialmente positivo.

Inoltre, emerge che una larga maggioranza si sente a proprio agio in famiglia e che i genitori sono in buona misura disposti ad aiutare i figli in caso di difficoltà scolastiche. Tuttavia, 1/3 del campione è concorde sul fatto di sentire la pressione per avere voti alti.

58 La quasi totalità degli studenti utilizza strumenti elettronici fino a tre ore al giorno o più (solamente l'1% dichiara di non farne uso) e un'ampia maggioranza (81%) dichiara di non dare importanza all'opinione degli altri nei social media: per questo, il dato relativo all'uso dei dispositivi tecnologici sembra essere poco rilevante ai fini della nostra ricerca. Resta il fatto che praticamente tutti gli studenti fanno uso importante di dispositivi elettronici, anche la notte.

Per quanto riguarda lo stato d'animo, gli allievi che hanno partecipato al sondaggio appaiono perlopiù sereni, definendosi solo in parte ansiosi o stressati in modo costante. Vi è probabilmente una correlazione diretta tra le risposte date alle domande “il mio rapporto con gli insegnanti è buono” e “il rapporto con i miei colleghi di lavoro è buono” e quelle alla domanda “mi sento stressato/a”.

Occorre, infine, ricordare ancora una volta che i nostri studenti, come quelli del resto del mondo, avevano da poco alle spalle l'esperienza del *lockdown* dovuto alla situazione pandemica. Se, da una parte, tornare a vivere la quotidianità tra i banchi di scuola, dopo un periodo in cui ciò non è stato possibile, potrebbe aver portato gli allievi ad apprezzare maggiormente il contesto scolastico, dall'altra, studi svolti a

livello federale¹⁹ e cantonale²⁰ hanno rilevato un peggioramento dello stato di salute generale dei giovani in seguito al periodo pandemico.

I risultati relativi alla nostra sede scolastica tracciano dunque un quadro piuttosto positivo. Tra i motivi è sicuramente da considerare il fatto che gli studenti sono in larga maggioranza di sesso maschile e, come messo in evidenza in varie indagini, il genere femminile risulta essere maggiormente colpito da disagi relativi alla salute psichica. Un altro elemento da non sottovalutare è che gli allievi del nostro istituto sono inseriti in un percorso duale. Durante il *lockdown* non venivano a scuola, ma la maggior parte di loro andava comunque al lavoro e ha potuto quindi mantenere una certa routine e una rete relazionale al di fuori del contesto familiare.

In conclusione, e a maggior ragione in virtù di quanto esposto sopra, i dati emersi sembrano delineare una buona condizione generale di benessere dei componenti del campione.

¹⁹ V. il rapporto dell'Osservatorio svizzero della salute (Obsan) del 28 aprile 2022.

²⁰ V. il rapporto dell'indagine svolta dal Sindacato Indipendente degli Studenti e Apprendisti (SISA) "*Indagine sullo stato di salute mentale della popolazione studentesca*" (2022) concernente le scuole post-obbligatorie. Si rimanda, inoltre, al rapporto di ricerca di recente pubblicazione (settembre 2022) dello studio "CoSmo", previsto e finanziato nell'ambito del Programma cantonale di promozione dei diritti, di prevenzione della violenza e di protezione di bambini e giovani (0-25 anni) 2021-2024.

INTERVISTE DOCENTI

8. Docente come medio

Come spiegato al capitolo 6, tra i quesiti a cui si vorrebbe dare risposta con la presente indagine ci sono pure i seguenti: “I docenti della nostra sede mediano a favore del benessere dei propri studenti? In che misura e come?”. Ricordiamo che il verbo “mediare” è qui inteso anche come la capacità di creare un clima idoneo e di reciproco aiuto (v. cap. 5.2., p. 12).

Inoltre, si è ritenuto potesse essere utile rilevare il tipo di difficoltà dei nostri apprendisti con cui gli insegnanti si trovano confrontati. Per questi motivi si è, dunque, deciso di coinvolgere nell’indagine anche il corpo docenti della sede.

8.1. Ipotesi e articolazione dell’indagine

L’ipotesi da cui si parte è che tutti i docenti, chi più chi meno, nello svolgimento della propria professione si trovino nella situazione di mediare con e per i propri studenti. Ciò che si desidera in particolar modo verificare è in che misura essi sono confrontati con difficoltà dei propri allievi che esulano da quanto attiene all’insegnamento/apprendimento della propria disciplina. Senza dubbio i docenti si trovano in una situazione privilegiata per quanto riguarda la possibilità di relazionarsi con i giovani apprendisti: li vedono regolarmente, possono approfondire la reciproca conoscenza e costruire un rapporto di fiducia. Ciò non avviene immediatamente e neanche automaticamente, si tratta di investire tempo ed energie anche nella cura della relazione con i propri alunni. Un investimento di sicuro valore, attraverso il quale l’insegnante può tenere aperto quel canale comunicativo essenziale affinché il processo educativo abbia luogo in modo efficace. Inoltre, una buona relazione consente al docente di essere presente anche per eventuali difficoltà non legate all’apprendimento della propria materia. Uno studente in situazione di vulnerabilità potrebbe, infatti, aprirsi e cercare aiuto presso un insegnante con cui ha instaurato un buon rapporto e quest’ultimo, in tal caso, difficilmente potrà, ma anche vorrà, sottrarsi. Cercherà di dare sostegno e aiuto fin dove le proprie risorse glielo permettono. A proposito delle risorse a disposizione dei docenti, ci è sembrato utile capire quanta consapevolezza essi abbiano a tal riguardo e, in particolare, in relazione ai limiti oltre i quali non è necessario, e spesso neanche indicato, si spingano. Oltre a

raccogliere informazioni relative alla frequenza di momenti in cui i docenti mediano in favore dei propri studenti, si è indagato anche sul modo in cui essi lo fanno: da quali principi muovono, quali risorse mettono in campo, a quali altre persone si rivolgono, in che modo percepiscono il carico dato da questo tipo di intervento.

A queste informazioni vanno ad aggiungersi tutta una serie di dati utili per una possibile interpretazione dei risultati, quali ad esempio la materia insegnata, che può offrire più o meno spazio per discussioni su determinati temi, gli anni di insegnamento, il numero di classi e allievi e le ore-lezione a disposizione con ogni singola classe.

8.2. Campione di riferimento

Nell'anno scolastico 2020/21 nel nostro istituto erano attivi 52 docenti, di cui 39 uomini e 13 donne. Ai fini dell'indagine si è deciso di escludere dal campione da intervistare i membri del consiglio di direzione, i docenti mediatori e i docenti con poche ore d'insegnamento oltre, naturalmente, agli autori della ricerca. Nei termini di tempo a disposizione siamo riusciti a intervistare 28 docenti (10 donne e 18 uomini, di età compresa tra i 30 e i 64 anni) dei 35 selezionati, quindi l'80% del campione scelto.

8.3. Strumento di ricerca e modalità di distribuzione

Dato che le informazioni utili per trovar riscontro ai quesiti alla base dell'analisi e alle ipotesi formulate al punto 8.1 sono soprattutto di tipo qualitativo, l'intervista partecipativa è parso da subito lo strumento di ricerca più adatto. Ognuno dei 28 docenti che hanno preso parte all'indagine è quindi stato intervistato, faccia a faccia, da uno degli autori della ricerca. Per le interviste, della durata media di circa 20-30 minuti l'una, era previsto un canovaccio di base per cui, benché gli intervistati fossero sempre liberi di aggiungere tutto quanto ritenessero necessario, il dialogo veniva tendenzialmente diretto dall'intervistatore. La scheda di riferimento, utilizzata come traccia prima e per riassumere le informazioni raccolte per ogni docente intervistato poi, è allegata al presente quaderno. Inoltre, allo scopo di introdurre l'argomento a tema dell'intervista, è stato elaborato uno schema che fungesse da guida e che è

dunque stato mostrato a tutti gli intervistati (v. figura 7), in particolare per permettere loro di aver sott'occhio gran parte delle figure con cui potrebbero già aver avuto bisogno di interagire e che nella schematizzazione sono state raccolte sotto la voce “risorse di rete”.

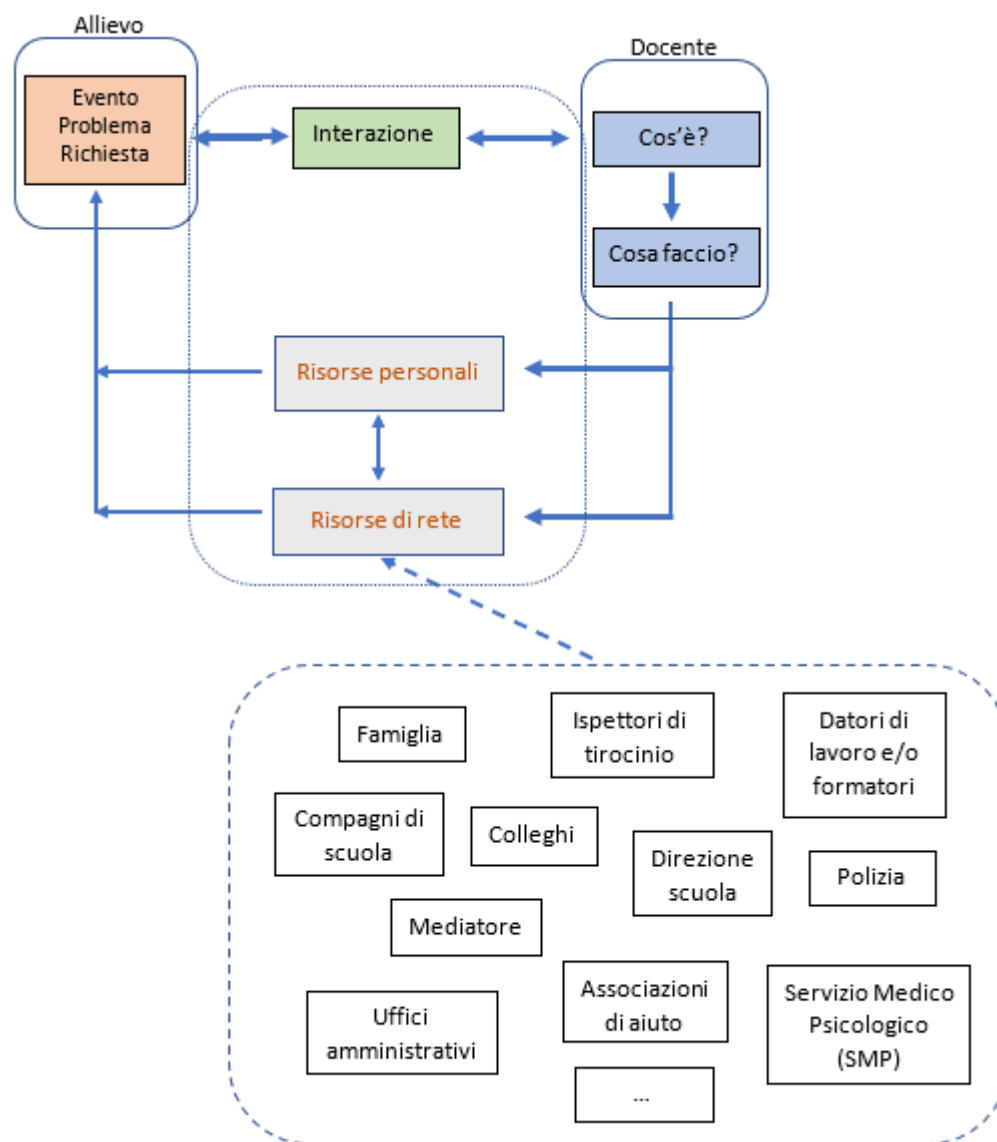


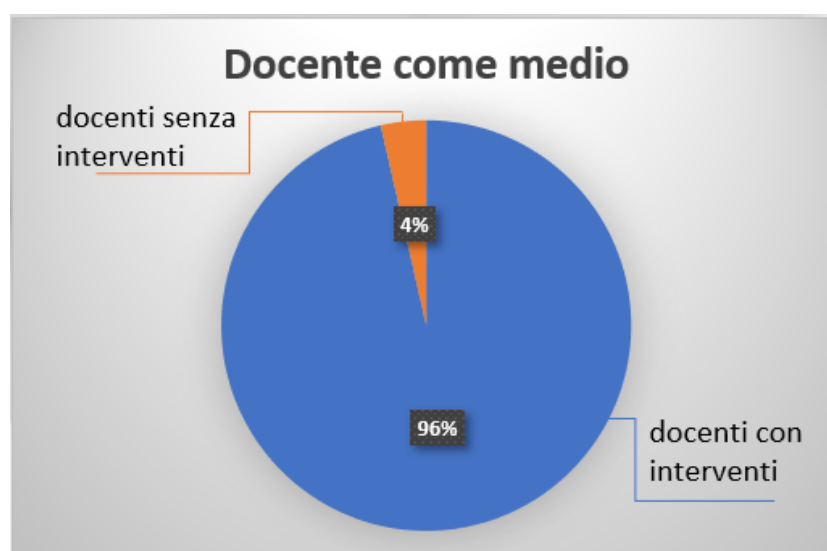
Fig. 7 - Schema-guida per intervista docenti

In sintesi, ai docenti è stato chiesto se e con quale frequenza si sono trovati confrontati con necessità dei propri studenti che non rientravano nell'apprendimento della materia da loro insegnata, in che modo è accaduto (ad esempio su esplicita richiesta di un allievo o perché hanno notato qualcosa e voluto approfondire) e come

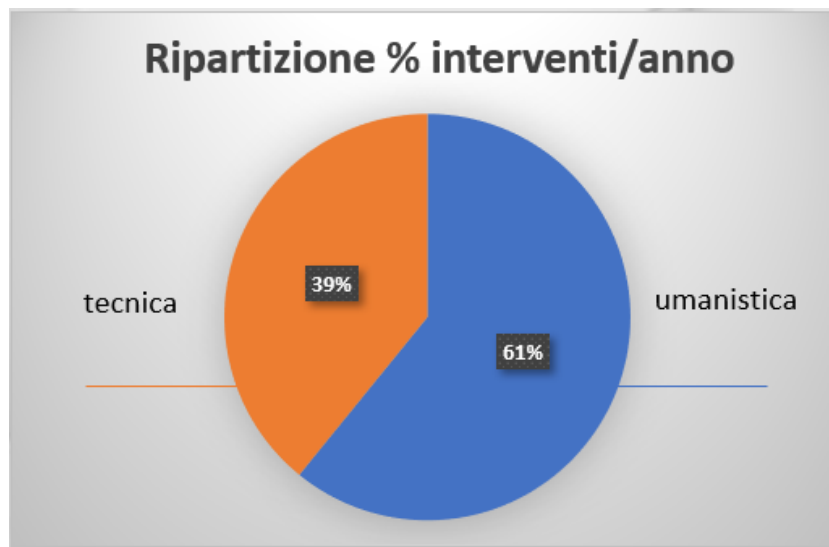
hanno affrontato la situazione. Per ogni docente è quindi stata compilata la scheda a cui si è accennato in precedenza. Infine, sulla base delle informazioni e osservazioni raccolte, sono stati elaborati dei grafici e degli schemi riassuntivi.

8.4. Risultati e relative osservazioni

In base alle informazioni raccolte tramite le interviste svolte con le colleghe e i colleghi della nostra sede si rileva che solamente il 4% degli intervistati non è mai stato confrontato con necessità dei propri studenti che esulavano dall'apprendimento della propria materia o non lo riguardavano in modo specifico.

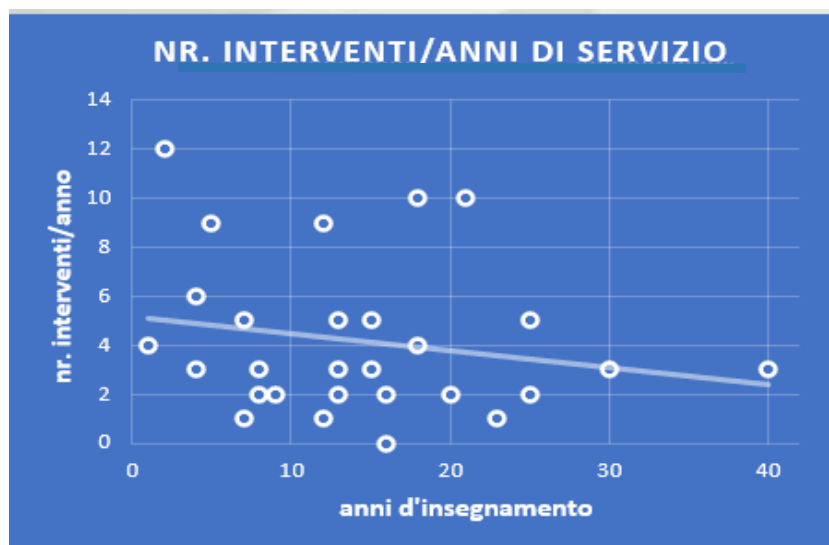
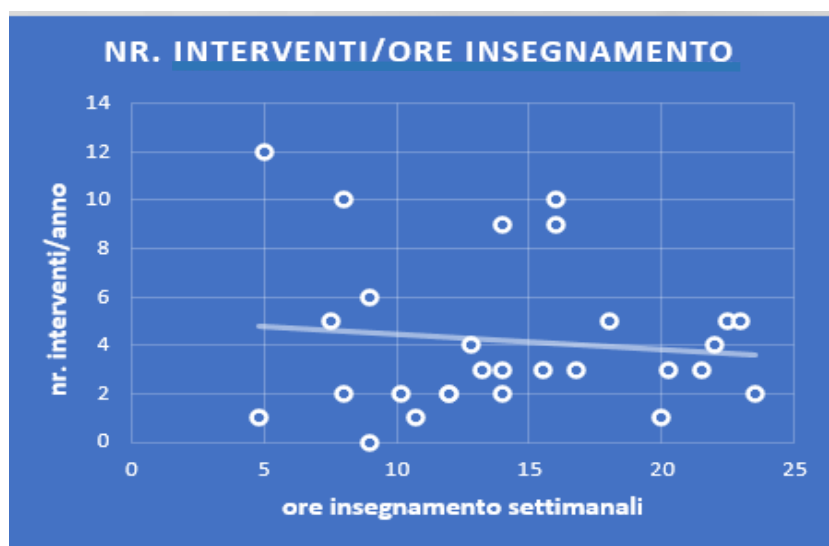


Inoltre, emerge che la percentuale di interventi volti ad aiutare i propri studenti in difficoltà è marcatamente più alta per chi insegna una materia umanistica (v. grafico sulla pagina seguente). Un'incidenza maggiore fors'anche dovuta al fatto che le materie di questo ambito offrono più occasioni per affrontare determinati temi. I docenti dell'area umanistica sono, infatti, confrontati mediamente con poco più di cinque interventi all'anno, mentre quelli dell'area che potremmo definire tecnico-scientifica, o semplicemente tecnica, con poco più di tre interventi all'anno. Si consideri che il campione intervistato era composto da 13 docenti dell'area umanistica e 15 di quella tecnica.

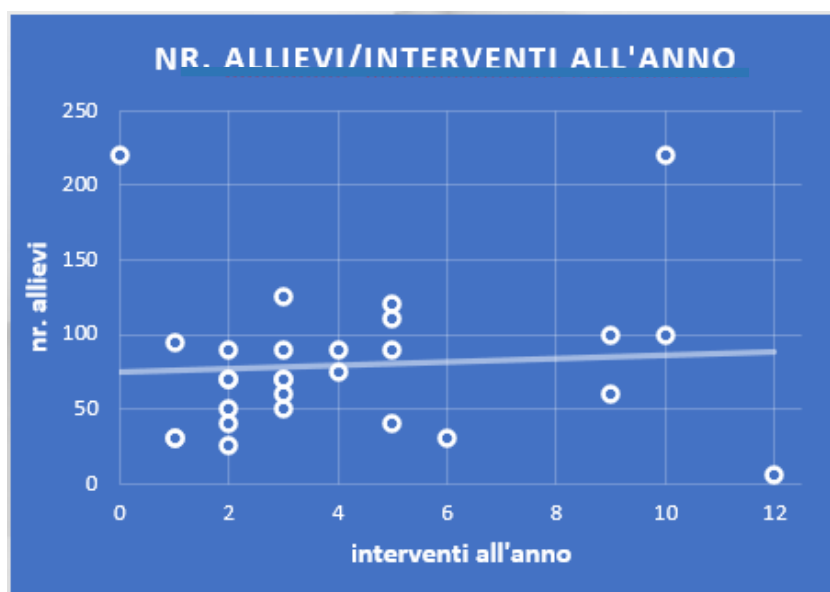


Secondo quanto è stato dichiarato, si può notare ancora che il numero di interventi annuali diminuisce sensibilmente con l'aumentare delle ore di insegnamento settimanali e degli anni di servizio degli insegnanti.

66



La percentuale di interventi annuali risulta invece tendenzialmente aumentare per chi ha un numero maggiore di allievi.



Dal momento che il campione in esame è di soli 28 docenti si tratta, ovviamente, di dati con una valenza statistica relativa.

67

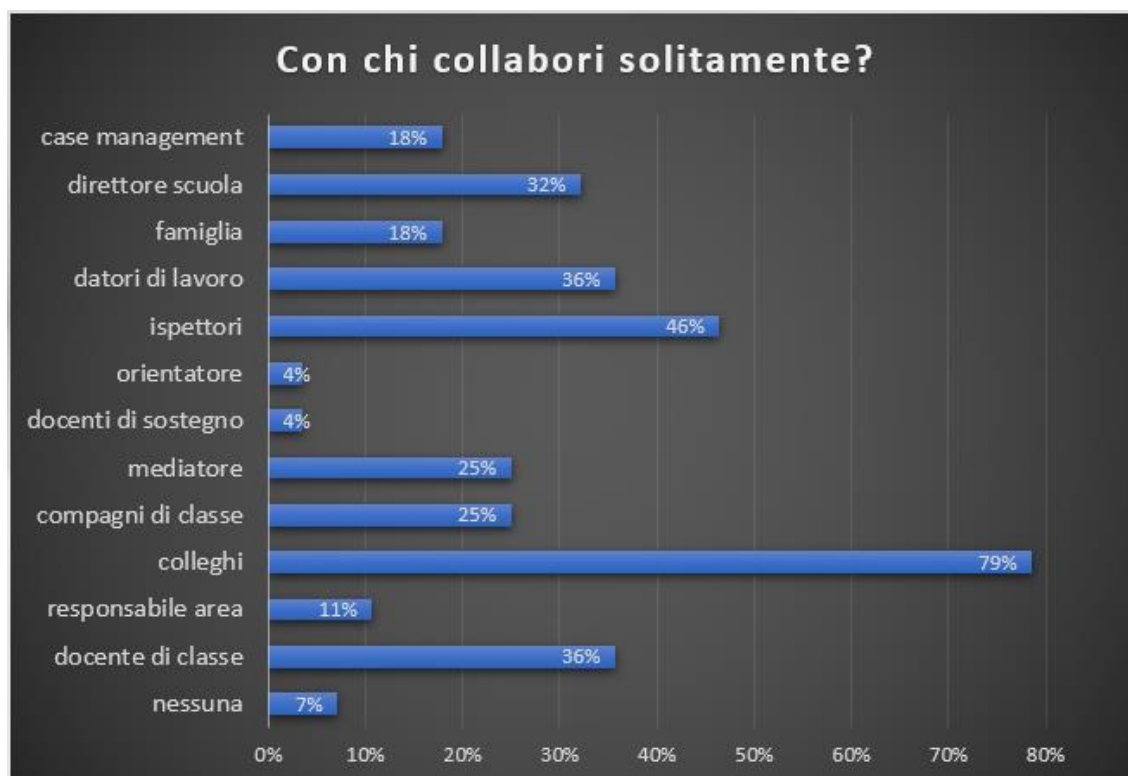
Nel grafico che segue è invece possibile vedere per quale tipo di necessità i docenti hanno dovuto intervenire durante l'anno scolastico in corso e in che misura.



Si può osservare come una buona percentuale di interventi siano stati fatti per problemi sul posto di lavoro dell'apprendista. Seguono, con un certo distacco, azioni

intraprese per difficoltà sul piano del comportamento e del rendimento scolastico, come pure per problemi tra allievi e docenti. Le categorie nel grafico non erano predefinite, ma sono risultate dalle interviste.

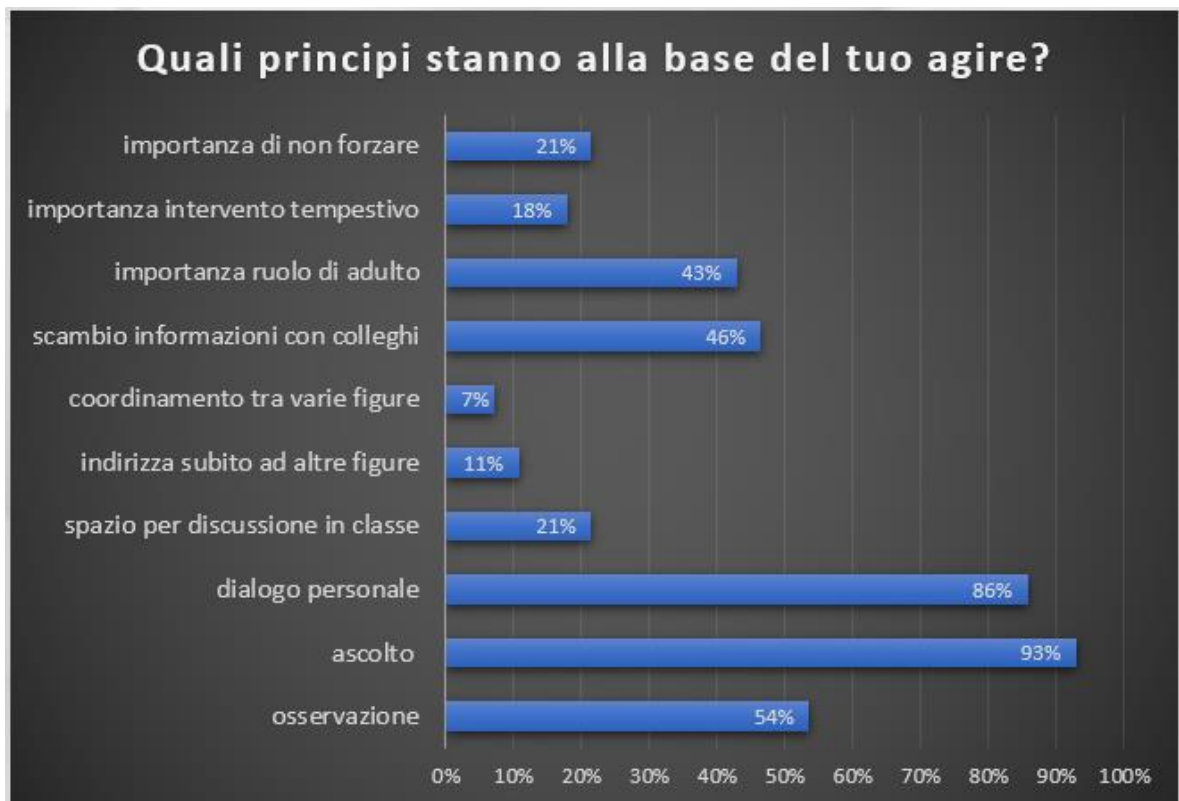
Tra le figure con cui i docenti dichiarano di collaborare maggiormente spiccano i colleghi, seguiti da ispettori di lavoro e datori di lavoro.



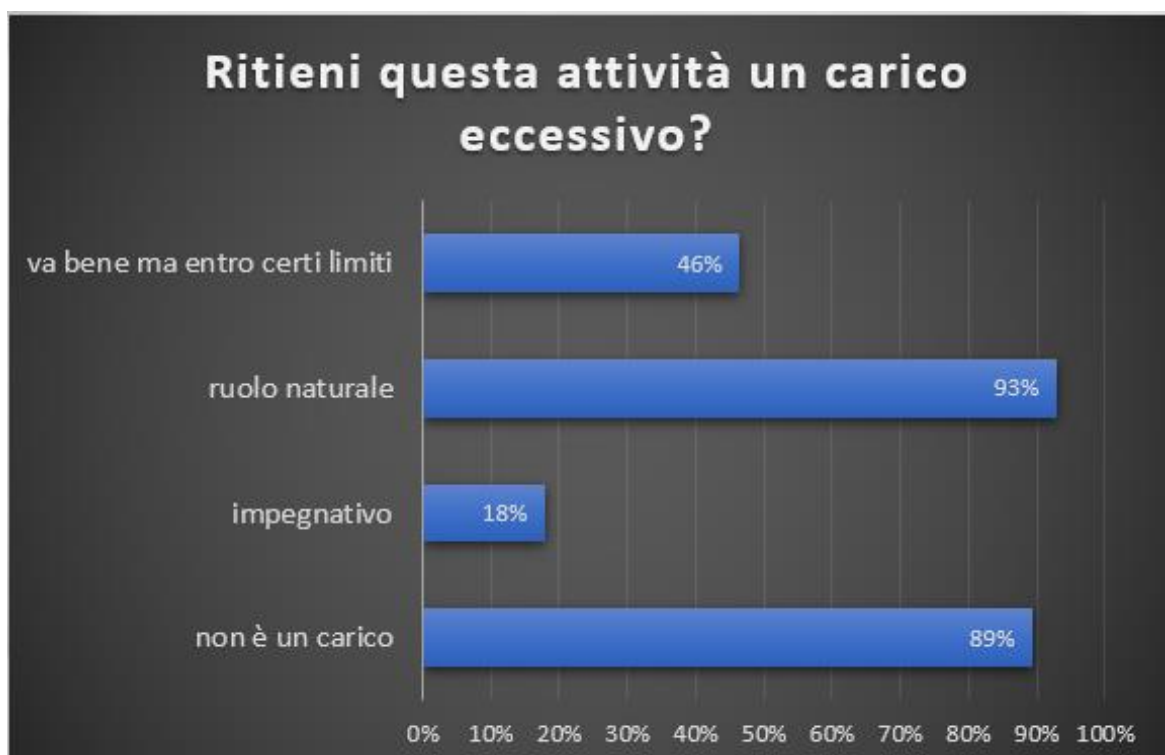
68

Per quanto riguarda i principi alla base del proprio agire i docenti sottolineano in larga maggioranza l'importanza dell'ascolto, del dialogo e dell'osservazione. Quasi la metà degli intervistati parla, inoltre, in modo esplicito del ruolo di adulto che è consapevole di rivestire e che ritiene fondamentale onorare. Al concetto di adulto di riferimento vengono associati diversi modi di agire: mostrarsi presenti, non esser invadenti né giudicanti, evitare azioni affrettate.

Molti docenti affermano di apprezzare la possibilità di uno scambio di informazioni e consigli con i colleghi e diversi mettono in evidenza l'importanza di un intervento tempestivo e di un buon coordinamento con altre figure coinvolte o che si potrebbero coinvolgere. Anche in questo caso le categorie che figurano nel grafico non erano predefinite, ma sono risultate dalle interviste.



69 Infine, alla domanda relativa al carico percepito per questo tipo di attività non direttamente correlata con l'insegnamento della propria materia, la quasi totalità del campione intervistato afferma di ritenere faccia parte in modo naturale del proprio ruolo di docente. Un'ampia maggioranza dichiara, inoltre, di non avvertirlo come un carico, ma un intervistato su due specifica "entro certi limiti".



La totalità degli intervistati dice, tra l'altro, che non importa se è docente di classe oppure no: se un allievo ha bisogno, cerca in ogni caso di aiutarlo.

8.5. Considerazioni

Il quadro generale che si è delineato sulla base delle informazioni raccolte tramite le interviste è senza dubbio positivo. I docenti della nostra sede sembrano essere molto consapevoli dell'importante ruolo che rivestono nello svolgimento della propria professione a stretto contatto con dei giovani in formazione e mostrano una naturale propensione alla mediazione. Tutti gli intervistati hanno, in un modo o in un altro, messo in evidenza la necessità di costruire un rapporto di fiducia con gli allievi al fine di poter comunicare in modo efficace con loro e di poter esser d'aiuto, anche per difficoltà che dovessero andare al di là di quanto strettamente legato all'apprendimento della materia insegnata.

Dalle interviste emerge, inoltre, chiaramente la questione dei limiti entro i quali agire e quindi delle competenze personali e risorse (anche in termini ad esempio di tempo) a disposizione dei singoli docenti, come pure delle risorse presenti a livello di organizzazione della comunità scolastica e, da non trascurare, del buon coordinamento tra le une e le altre.

Nello schema sottostante sono state messe in evidenza alcune parole chiave, tornate a più riprese durante le interviste, con l'aggiunta di alcune osservazioni fatte dai docenti intervistati.



9. Proposte, riconoscimento e consolidamento

9.1. Corso - Situazione di vulnerabilità e intervento precoce

Nell'ambito di questo progetto è stato organizzato un corso per i docenti al riguardo dell'importante ruolo che possono svolgere nel rilevare eventuali segnali di malessere manifestati dai propri alunni e di conseguenza nel permettere un intervento precoce a favore degli studenti che si trovano in una situazione di vulnerabilità. Inoltre, si è voluto aumentare il grado di consapevolezza dei docenti in relazione al benessere dei giovani in formazione al fine di individuare, sviluppare e implementare delle misure condivise per prevenire situazioni di disagio e sofferenza.

Il corso è stato strutturato in tre incontri. Il primo incontro è stato di carattere introduttivo e si è focalizzato principalmente sull'adolescenza come fase transitoria all'adulthood.

Il secondo momento è stato dedicato alle problematiche riscontrate negli allievi e ai possibili segnali di disagio, discussioni a gruppi attorno ad alcune situazioni e una conclusione riassuntiva plenaria. I primi due incontri sono stati animati da Vincenza Guarnaccia di Radix Svizzera Italiana.

Il terzo e ultimo incontro ha avuto come obiettivo la presentazione di alcuni servizi attivi sul nostro territorio, da parte di rappresentanti dei servizi stessi, e previsto la partecipazione di un ospite specializzato nell'ambito dello sviluppo di comunità. Dapprima gli agenti Alessandro Polo e Simone Caimi hanno presentato la SRIP (Sezione dei Reati contro l'Integrità delle Persone). Poi l'educatore Alessandro Petrocchi, accompagnato dalla pedopsichiatra Nicoletta Aloisio e dalla psicologa Claudia Cavadini, hanno illustrato le attività del Servizio Medico Psicologico (SMP). A seguire è intervenuta Valeria Matasci per spiegare il servizio offerto dal Centro Ascolto Razzismo e Discriminazione (CARDIS). A chiudere la presentazione dei servizi e l'intero corso il professore Ennio Ripamonti, psicosociologo e formatore, specializzato nell'ambito dello sviluppo di comunità, con un intervento di approfondimento sul tema della rete come sostegno all'interno di una comunità.

Al corso, riconosciuto come formazione continua, hanno partecipato 28 docenti della sede.

9.2. Riconoscere e consolidare il concetto generale di mediazione

9.2.1. Mediazione e mediazione di periferia

Attualmente la formazione di base del docente mediatore, attivo presso le scuole professionali, è garantita dalla Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFPF). Gli obiettivi fondamentali del corso consistono nel supportare un'attività progettuale volta a favorire il benessere degli allievi all'interno dell'istituto scolastico di riferimento; nell'aiutare a integrarsi, anche da un punto di vista normativo, all'interno della rete di sostegno agli adolescenti già esistente; nel permettere di riconoscere i meccanismi che strutturano le relazioni interpersonali; nel familiarizzarsi con le pratiche di colloquio e monitoring al fine di saper riconoscere le dinamiche psicologiche degli adolescenti e i rischi a cui maggiormente vanno incontro.²¹

Di cosa si occupa nella nostra sede il servizio di mediazione? I docenti mediatori sono insegnanti della sede a disposizione per ascoltare senza porre giudizio, offrire consulenze in vari ambiti, interagire con le reti di sostegno interne ed esterne alla scuola, mantenendo la massima discrezione. Essi si adoperano nella prevenzione e nell'appianamento di conflitti, si impegnano per il benessere di tutte le componenti della scuola, organizzano incontri di sensibilizzazione e prevenzione. Il servizio è indirizzato agli studenti della sede, ai loro genitori, ai datori di lavoro e ai docenti. Tutto ciò, in particolare, per cercare di sostenere i giovani in formazione e permettergli di vivere nel modo più positivo possibile il percorso di tirocinio. I docenti mediatori ricevono uno sgravio orario da mettere a disposizione per dinamiche di varia natura, in ambito scolastico, lavorativo, familiare o privato. La tipologia di interventi svolti dai docenti mediatori non si discosta da quelli offerti dal corpo docente (vedi cap. 8) se non, a volte, per la complessità del caso o per l'attivazione di enti esterni (polizia, centro medico psicologico, foyer, case protette eccetera).

Come viene interpellato il docente mediatore? Lo studente può recarsi direttamente e di sua spontanea volontà dal mediatore, può essere indirizzato o accompagnato da

²¹ V. <https://www.suffp.swiss/formazione-continua/cas-das-mas/cas-mediazione-scolastica>.

un docente oppure relazionarsi esclusivamente con il suo docente che, a sua volta, può appoggiarsi al docente mediatore. Nel corso degli ultimi anni, per quanto riguarda il nostro istituto scolastico, si riscontra la graduale crescita di casi di mediazione gestiti direttamente dal docente con l'eventuale supporto del docente mediatore.

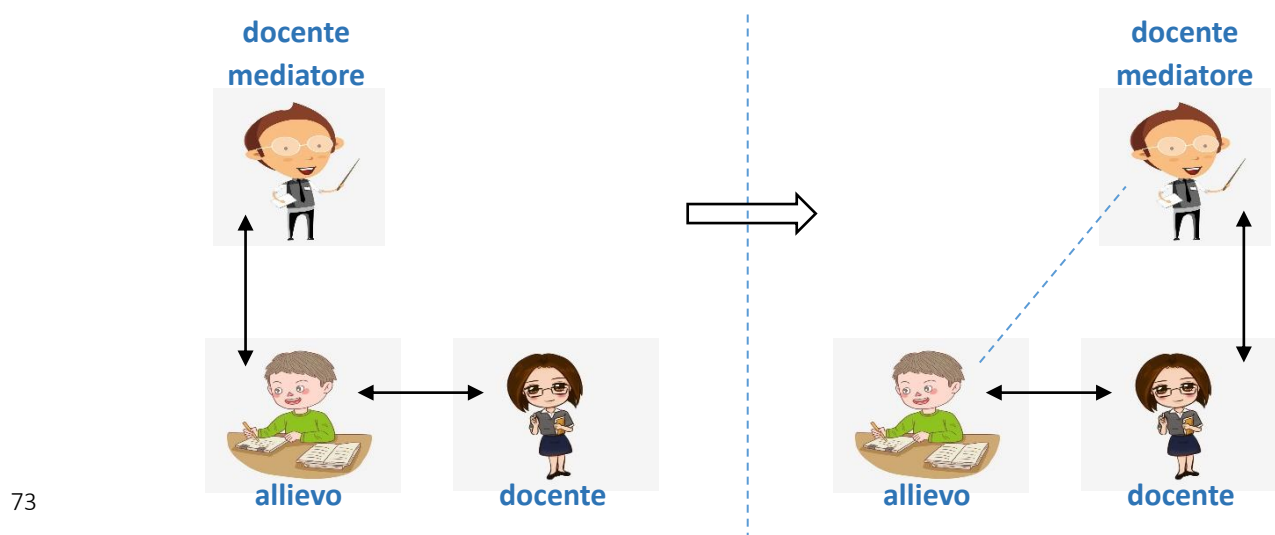


Figura 8 - Relazione diretta/indiretta dello studente col mediatore

Questo aspetto mette in evidenza la naturale trasformazione del ruolo di docente in funzione della mutevole realtà sociale e l'importanza di tutelare "l'intimità" della relazione diretta fra allievo e docente. Una vicinanza di "periferia" che porta alla reciproca conoscenza, durante il percorso di studio, tra allievo e docente, un terreno fertile per la nascita di un rapporto di fiducia basilare per il ruolo oltre-materia che gli insegnanti della nostra sede sono istintivamente propensi a svolgere.

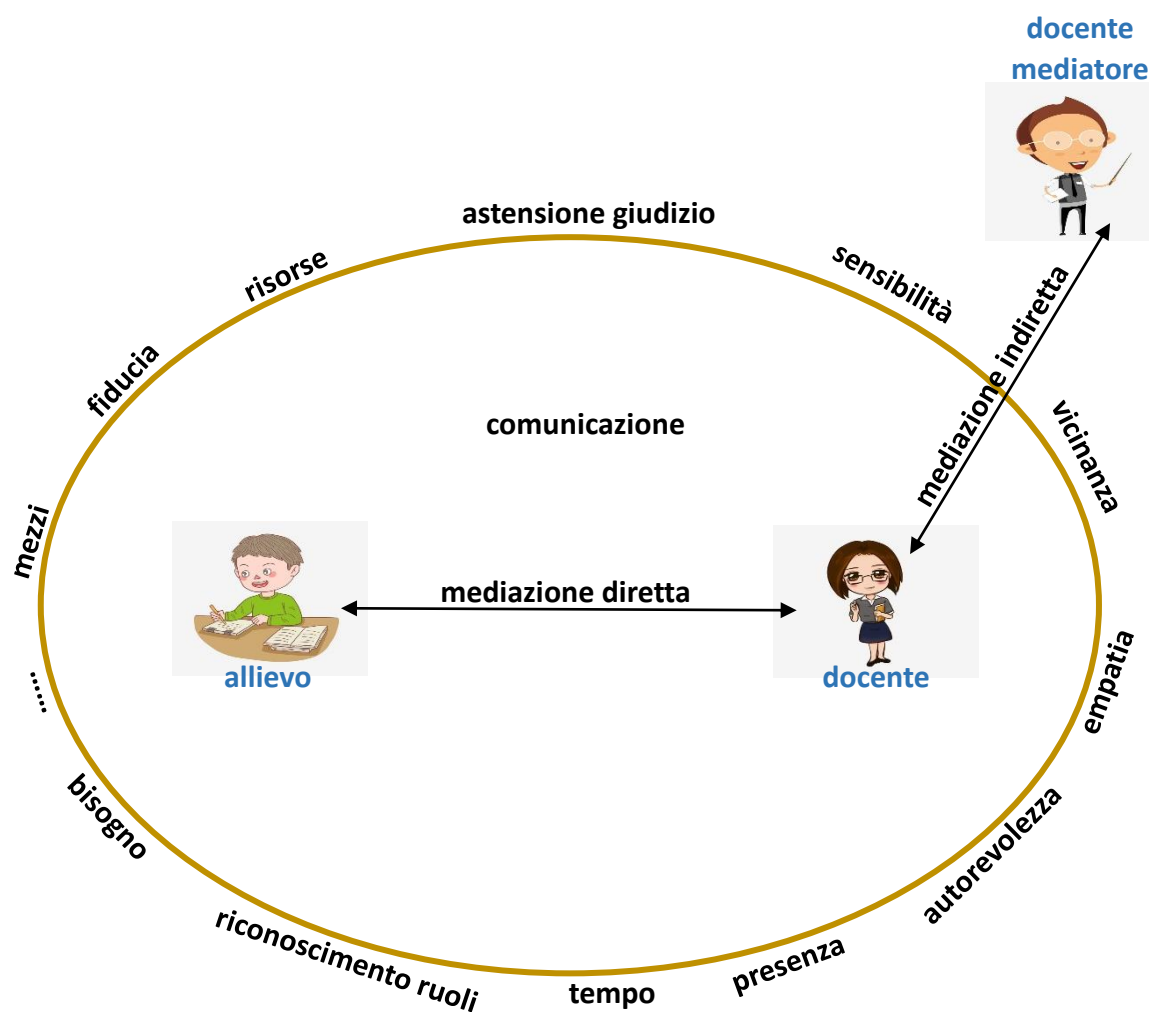


Figura 9 - Aspetti della relazione diretta allievo/docente

I dati raccolti in questa ricerca mettono in evidenza l'importanza della mediazione svolta dai docenti: statisticamente ciascun docente della sede ha dichiarato di aver gestito più di 4 casi durante l'anno (vedi capitolo 8), ciò porta a una proiezione complessiva superiore ai 200 interventi annui. A livello quantitativo, nel corso dell'anno scolastico 2020/21, i quattro mediatori del servizio di mediazione si sono occupati complessivamente di 95 casi. È da sottolineare che buona parte di questi 95 casi sono giunti al servizio di mediazione poiché:

- il mediatore rivestiva anche il ruolo di docente di materia dell'allievo, di fatto lo studente si è rivolto direttamente al suo docente e indirettamente al servizio di mediazione;
- lo studente è stato accompagnato dal mediatore dal suo docente;
- il docente mediatore ha svolto la mediazione per tramite del docente, cioè senza conoscere direttamente lo studente.

Riteniamo fondamentale che l'attitudine mostrata dai docenti verso la mediazione diretta (di periferia o capillare) venga riconosciuta e valorizzata (ad esempio con appropriati sgravi orari e un'adeguata formazione) da parte dell'istituzione scuola e curata da parte dei docenti mediatori di ruolo.

9.2.2. Rete di mediazione e di sostegno

Il lavoro svolto dai docenti a livello di mediazione di periferia può essere riassunto come nella figura sottostante. Come si può notare, il volume maggiore di mediazione diretto e indotto è concentrato in periferia.

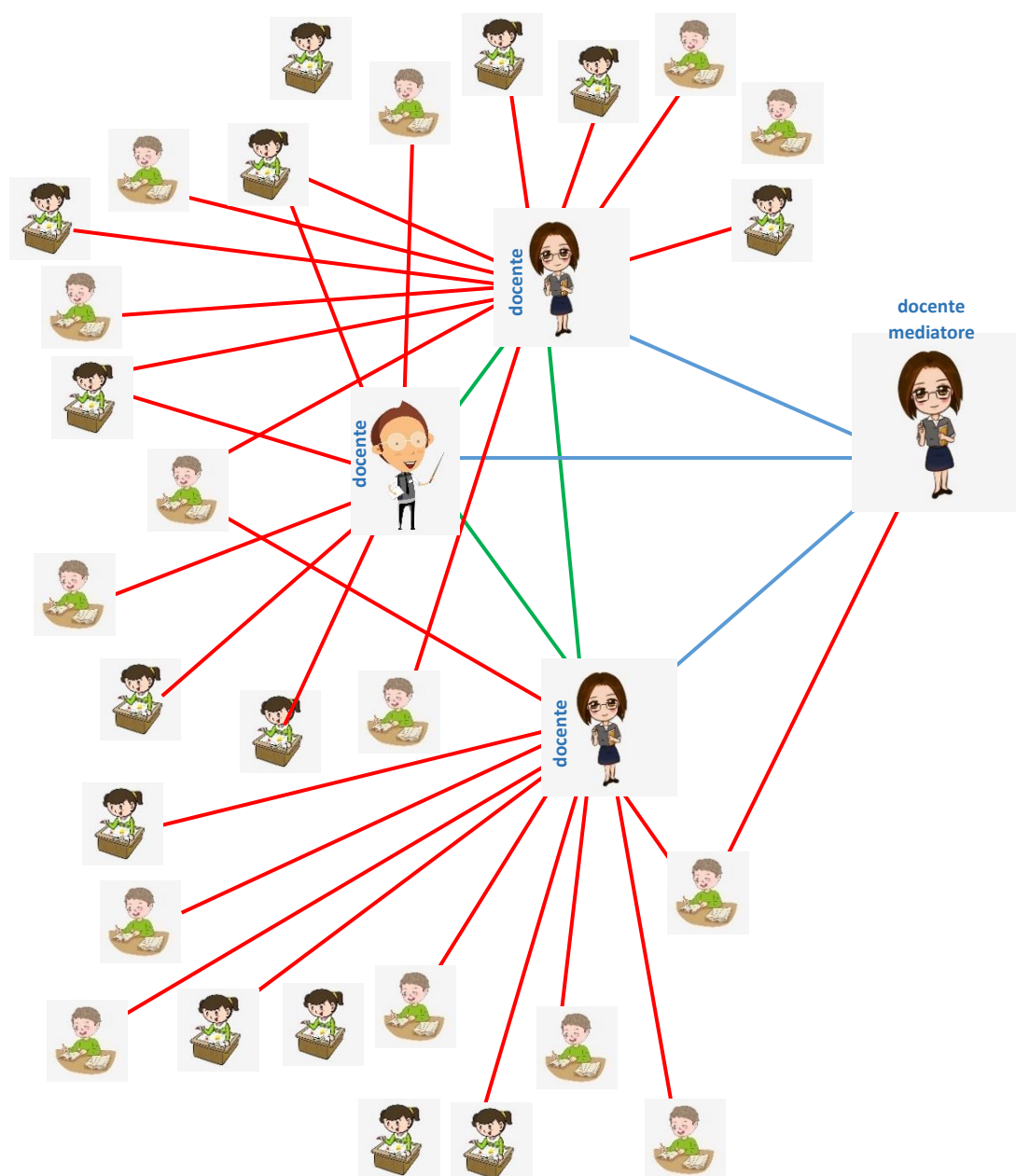


Figura 10 - Rete e capillarità della mediazione

Anche dal punto di vista sinottico appare chiaramente come la mediazione nel nostro istituto scolastico sia un concetto di rete, con i suoi nodi piccoli e grandi, vie di collegamento e flussi comunicativi.

Chi si trova nelle migliori condizioni per poter rilevare eventuali segnali di malessere manifestati dagli alunni e di conseguenza nel permettere un intervento precoce? Con chi l'allievo ha la maggiore possibilità di instaurare un rapporto empatico tale da permettergli di confidare le proprie preoccupazioni o un eventuale malessere? Due domande che hanno una sola risposta nella relazione diretta e unica fra allievo e docente. Di fatto, il massimo livello della rete è, per l'appunto, la conoscenza diretta.

9.2.3. Riposizionamento e riorientamento del docente mediatore di ruolo

Il docente mediatore, come detto in precedenza, oltre a svolgere il suo lavoro di insegnante ha uno sgravio orario per i compiti legati all'ufficio di mediazione. La presente ricerca evidenzia come il concetto di mediazione si sia evoluto decentrandosi da poche figure di riferimento all'intero corpo docente. Di fatto, il mediare non è più così fortemente legato al mediatore di ruolo, ma risulta presente in tutta la nostra sede scolastica: non è più “vai o vado dal mediatore”, piuttosto “mediamo tutti assieme”. Lo scorso anno scolastico ci sono stati casi esemplari di mediazione con la partecipazione attiva da parte di alcuni allievi a sostegno del proprio compagno, una mediazione tra pari.

La figura del docente mediatore di ruolo è in declino? No, tutt'altro, va però riconsiderata alla luce dei fatti. Il ruolo del docente mediatore e dell'ufficio di mediazione rimane centrale nel più ampio progetto di benessere del nostro istituto, ma con un profilo e un orientamento diverso. Oltre a svolgere il ruolo di insegnante e dunque pure di “naturale” mediatore, dovrebbe occuparsi di:

- curare la rete di mediazione incentivando e sostenendo i colleghi nel loro quotidiano svolgere la mediazione di capillarità (vedi cap. 9.2.2.);
- proporre incontri e scambi di informazioni fra docenti;
- organizzare corsi mirati di formazione e sensibilizzazione per docenti;
- organizzare incontri informativi e di prevenzione per gli studenti;

9.3. Altre proposte per la nostra sede

Sulla base di quanto approfondito in questo lavoro e di quanto emerso dalle indagini svolte, si sono potuti evidenziare alcuni possibili ambiti di intervento:

- I docenti mediatori di ruolo del nostro istituto non dovrebbero essere quattro o cinque come negli ultimi anni, ma non più di due (al massimo tre). Questo per non disperdere eccessivamente il servizio offerto, e per dare dei riferimenti chiari a studenti, colleghi, datori di lavoro e genitori. Inoltre, come mostra la presente ricerca, la mediazione è diventata un concetto di rete dove tutti i docenti della sede sono coinvolti. Il docente mediatore, oltre a doti umane e volontà pertinenti al ruolo, dovrebbe essere un docente con una buona esperienza professionale e conoscenza della cultura della sede scolastica, nonché di forte presenza nella quotidianità della vita d'istituto.
- La direzione scolastica, in collaborazione con l'ufficio di mediazione, dovrebbe individuare alcuni docenti motivati e capaci di contribuire attivamente al mantenimento e arricchimento della rete di mediazione e benessere dell'istituto. A questi docenti dovrà essere riconosciuto un adeguato sgravio orario e assegnati dei compiti ben definiti.
- L'attribuzione della docenza di classe dovrebbe essere ponderata secondo principi svincolati, per esempio, dal mero completamento dell'orario di un insegnante. Il docente di classe deve essere insegnante di quella classe e deve poterla “vivere” nel tempo e nel suo insieme. Docenze di classe assegnate a insegnanti che gli studenti non hanno la possibilità di conoscere e/o che non fanno parte del loro piano orario sono assurde e non dovrebbero essere ammesse.

È, tra l'altro, da notare che nel nostro settore scolastico solitamente non è prevista un'ora di classe dedicata, per cui i docenti di classe devono investire il tempo a disposizione per impartire la propria materia anche per tutto ciò che attiene alla docenza di classe. Senza dubbio si tratta di una condizione non ottimale.

- La figura del tutor, a cui si è accennato nel cap. 5.3., dovrebbe svolgere un'attività di tutorato rivolta a insegnanti che iniziano la loro carriera professionale all'insegna della promozione del benessere della scuola. L'assunto di fondo è quello di cercare di garantire l'accompagnamento di neo-docenti per affrontare positivamente le difficoltà o complessità legate all'attività professionale quotidiana e di facilitarne l'inserimento nel tessuto sociale e organizzativo scolastico. Nel loro insieme, questi obiettivi sono volti a favorire la qualità dell'insegnamento e sono, in particolare, finalizzati alla costituzione di un buon clima di lavoro e al benessere di chi opera nelle istituzioni scolastiche. Al contempo, essi dovrebbero favorire il benessere e l'apprendimento di studentesse e studenti, apprendiste e apprendisti.²² I tutor sono tenuti a seguire tutti gli anni un corso laboratoriale che comporta un impegno annuo di circa 50 ore comprese nelle 72 concesse per svolgere la mansione. Applicando il mansionario per le pratiche di tutorato²³ al nostro istituto, risulta un fabbisogno reale di circa 180 ore²⁴. Di fatto, le buone intenzioni istituzionali per un servizio di sicura importanza rimangono attualmente dei buoni propositi, non molto di più. Al tutor dovrebbe essere riconosciuto un adeguato sgravio orario e l'integrazione con il servizio di mediazione.
- La direzione scolastica, coadiuvata dall'ufficio di mediazione e dai vari istituti competenti, dovrebbe cercare di proporre corsi di formazione continua per gli insegnanti della sede. I contenuti da offrire dovrebbero seguire le reali esigenze o richieste interne, come è stato il caso del corso "Situazione di vulnerabilità e intervento precoce" (capitolo 9.1.). Dunque si tratta di passare da un "vediamo cosa ci viene proposto dai vari enti esterni" a un "proponiamo ciò che cerchiamo".
- Per quanto riguarda le direzioni scolastiche, nel già citato documento di Alliance (cap. 5.3.) viene messo in evidenza quanto sia fondamentale lo stile di gestione e conduzione delle stesse (ad es. trasmissione di una visione, sostegno della

²² https://www.sfuvet.swiss/sites/default/files/downloads/suffp_salini_m_usli_pellegatta_2021_indicazioni_per_le_pratiche_di_tutorato_def.pdf.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Creazione documento guida, incontri di gruppo, aiuto per la creazione di programmi d'insegnamento, visite formative alle lezioni, integrazione nel tessuto scolastico eccetera.

propensione al cambiamento, se necessario, sviluppo e cura della comunicazione e cooperazione). Il carattere di conduzione dei direttori scolastici influenza, infatti, la soddisfazione sul lavoro, l'impegno e il benessere degli insegnanti e degli studenti. Parimenti rilevanti sono le capacità di gestione (ad es. garanzia di risorse finanziarie, umane e materiali). Per sostenere tali orientamenti ed evitare che il "benessere" sia solo una parola con cui fare retorica, il nostro consiglio di direzione dovrebbe valutare le seguenti proposte:

Maggiore e migliore presenza – la deontologia nell'insegnamento e, a maggior ragione, per la direzione si fonda principalmente sul concetto di presenza intesa come un esserci qui e ora, essere presente a sé e agli altri e, non da ultimo, col mostrare la propria presenza nell'offrire esperienza e conoscenza.

Compiti e mansioni – i compiti assegnati, in particolare quelli retribuiti, dovrebbero essere accompagnati dal rispettivo mansionario, cioè da che cosa viene richiesto per lo svolgimento del compito (obiettivi, responsabilità, attività e compiti specifici, valore da generare, competenze trasversali necessarie eccetera);

79

Attribuzione ore e verifica – per gli incarichi che rientrano nel monte ore di sede (docenza di classe, tutor, mediazione, collaboratori di direzione, progetti di sede, ...) non ci si dovrebbe limitare alla semplice attribuzione. Oltre a prevedere un mansionario (vedi punto precedente), occorre verificare e valutare il valore generato nel tempo.

Miglioramento del Sistema di Gestione della qualità (secondo la norma ISO 9001:2015) dinamico e trasparente – si tratta di una raccolta di politiche, processi, procedure documentate e registrazioni che influenzano la qualità di un prodotto o, come nel nostro caso, di una sede scolastica, di un servizio qui inteso soprattutto a livello di sistemi organizzativi collettivi. Il Sistema di Gestione della qualità è un insieme di linee guida elaborate per far sì che gli elementi ritenuti importanti non siano trascurati. Di fatto si tratta della codifica di quanto viene svolto, una sorta di memoria dinamica per gli attori attuali e futuri del nostro istituto scolastico: organizzazione, leadership, pianificazione, funzionamento, valutazione delle prestazioni e verifiche su tutti questi punti, con l'obiettivo di perseguire un miglioramento continuo. Tale sistema deve essere fluido, va fatto vivere, non

utilizzato esclusivamente al bisogno, dovrebbe essere una struttura aperta, accessibile a tutti. La gestione della qualità è un concetto di rete, un apparato/strumento di aiuto e semplificazione che, oltretutto, tende a ridurre potenziali conflitti interni e inutili discussioni. Ecco perché rientra a pieno merito nel più ampio concetto di “benessere del nostro istituto”.

Evitare o limitare la sovrapposizione degli incarichi – in linea di principio a un docente non dovrebbero essere assegnati più incarichi. Nel nostro istituto ci sono casi di docenti che, per esempio, assumono contemporaneamente l'incarico retribuito di tutor, consigliere di direzione, responsabile d'area e ispettore di tirocinio. Queste situazioni rappresentano di fatto un impoverimento del sistema poiché, in questo modo, esso tende all'autoreferenzialità, a una iniqua distribuzione della ricchezza, alla limitazione comunicativa, alla frammentazione del tessuto sociale e altro ancora.

Consiglio di direzione in consesso aperto – il responsabile del servizio di mediazione dovrebbe essere periodicamente invitato alle riunioni del consiglio di direzione in conformità ai principi enunciati nella “Carta della mediazione” del 1998 e alle raccomandazioni dell'Ufficio federale della sanità pubblica, da educazione+salute Rete Svizzera e da Alliance PSE per le direzioni delle scuole e per gli insegnanti (cfr. cap. 5.3.). Lo stesso principio dovrebbe essere applicato all'occorrenza per i responsabili d'area, gli ispettori di tirocinio, il gestore ISO e a tutti coloro che intendono essere ascoltati.

Si tratta, in sostanza, di valorizzare le risorse umane a disposizione e creare condizioni quadro adeguate.

9.4. Creazione di un fondo per aiutare apprendisti con comprovate difficoltà finanziarie in situazione d'emergenza

Da tempo nel nostro istituto scolastico diversi insegnanti aiutano attingendo a risorse personali apprendisti che si trovano in difficoltà finanziarie a causa di situazioni impreviste o dovute al deterioramento repentino di una situazione già precaria. Si tratta di aiuti necessari nell'immediato, nell'attesa che la situazione si assesti e/o che i vari organi di sostegno presenti sul territorio si attivino, e che coprono piccole spese di vario tipo: acquisto di libri e altro materiale scolastico, tassa scolastica, biglietto del treno per venire a scuola o tornare a casa, pranzo in mensa, e altro ancora. Si tratta di aiuti mirati per situazioni transitorie dovute all'allontanamento dalle famiglie, morte di un genitore, ricorsi contro l'ufficio migrazione eccetera.

Alla base di questi gesti c'è la relazione umana di prossimità tra allievi e docenti nonché la volontà di non perdere nessuno per strada, la stessa volontà che negli ultimi anni anche la politica ha voluto sottolineare con l'estensione dell'obbligo formativo fino al compimento dei 18 anni.

Complessivamente non si tratta di grandi cifre, ma per gli apprendisti in difficoltà questi aiuti immediati e di forte impatto empatico significano spesso la possibilità di poter continuare l'apprendistato o comunque di poterlo fare con maggior serenità e, in ogni caso, di sentirsi un po' meno soli.

Nell'ambito di questo progetto abbiamo fatto richiesta esplicita alla Divisione della formazione professionale e, tramite questa, al Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, per la creazione di un fondo dal quale le sedi scolastiche del settore professionale possano attingere in caso di comprovate difficoltà finanziarie dei propri studenti. In seguito tale richiesta è stata motivo di una mozione parlamentare²⁵. Lo scorso 21 settembre 2022 la mozione è stata accolta²⁶. Il Consiglio di Stato ritiene dunque adeguato creare un piccolo fondo (deposito), gestito dalla direzione DECS, atto a rifondere alle direzioni scolastiche del settore del post-obbligo gli aiuti accordati a studenti e apprendisti che necessitano un aiuto

²⁵ Mozione 1650, 11 aprile 2022.

²⁶ Messaggio 8190, 21 settembre 2022, DECS.

finanziario puntuale urgente che non può essere soddisfatto da altri enti o in modo autonomo dalla scuola.

Riteniamo l'accettazione della mozione e l'estensione dell'aiuto a tutto il settore post-obbligatorio un piccolo ma importante contributo per gli studenti in difficoltà e un chiaro messaggio, da parte della scuola, di cura e salvaguardia del rapporto fra allievi e docenti.

10. Limiti della ricerca

Come detto in apertura al presente quaderno, l'argomento a tema dell'indagine svolta presenta una complessità intrinseca che avremmo voluto sviluppare con maggior tempo a disposizione. Oltre a rilevare la situazione attuale nella nostra sede e formulare delle proposte, infatti, abbiamo ritenuto utile dare una cornice più ampia in cui situare la ricerca, che tenesse conto dei principali studi e riflessioni svolti in questo ambito, nonché fornire un possibile approfondimento teorico minimo in vari campi (comunicazione, psicologia, sociologia e filosofia).

Lo scopo di ogni ricerca a carattere sociale è quello di raccogliere informazioni su determinate realtà che si collocano entro determinati limiti spaziali e temporali. Questo lavoro si è svolto nel biennio solare 2021/22 con una duplice indagine: rilevare il grado di benessere degli apprendisti del nostro istituto scolastico professionale e, nel contempo, indagare in che misura i docenti sono confrontati con difficoltà dei propri studenti che esulano da quanto attiene all'insegnamento e apprendimento della propria disciplina. Per quanto riguarda indagini già svolte possiamo affermare che non vi sono studi recenti relativi al benessere degli apprendisti delle scuole ticinesi al di là di quelli incentrati sui mesi di scuola a distanza a causa della pandemia e alle possibili conseguenze di tale esperienza. La Divisione della Formazione professionale (DFP), ad esempio, ha svolto un sondaggio durante il periodo di insegnamento a distanza per valutare le condizioni degli apprendisti sul posto di lavoro e a scuola.²⁷ Vi è, inoltre, lo studio (già citato nel capitolo 7.5) del SISA, nel quale è stato indagato il benessere degli studenti del settore post-obbligatorio nel periodo post pandemico, tuttavia, la maggior parte dei rispondenti erano liceali o allievi della scuola di commercio di Bellinzona.²⁸

Di sicuro, come illustrato nel capitolo 5.3, sono diversi gli studi a livello nazionale e internazionale sullo stato di benessere degli studenti, ma in particolare per la fascia d'età delle scuole obbligatorie. Questo ci offre alcuni interessanti parametri di

²⁷ Si veda, a tal proposito, la sintesi dell'inchiesta *“La soddisfazione dell'insegnamento a distanza degli apprendisti ticinesi durante la pandemia da COVID-19”* a cura di Angela Cattaneo, docente ricercatrice-senior presso la SUPSI (giugno 2020).

²⁸ V. il relativo rapporto *“Indagine sullo stato di salute mentale della popolazione studentesca”* (2022).

confronto e anche delle contrapposizioni in considerazione della specificità che abbiamo adottato per l'indagine nel nostro istituto scolastico. Infatti, il questionario proposto agli apprendisti contempla, oltre alla possibilità di osservazioni libere, una serie di domande identiche per tutto il campione²⁹, tuttavia non standard rispetto ad altre indagini. Questo aspetto rappresenta un limite in termini di confronto ma, allo stesso tempo, un vantaggio ai fini dell'adattabilità dello studio.

Le interviste svolte con i docenti in relazione al tema della mediazione rappresentano, per quanto ci è dato sapere, una novità. A oggi non abbiamo trovato indagini simili a livello nazionale e internazionale. Si tratta di un'analisi quantitativa da un lato e qualitativa dall'altro.³⁰ Come spiegato nel cap. 8.3., le interviste si sono svolte faccia a faccia, a due ed erano tendenzialmente guidate. Gli intervistati si sono comunque sempre espressi con parole proprie e, in diversi casi, hanno aggiunto liberamente commenti e osservazioni. Questo aspetto ci ha portato, in qualità di intervistatori, a ricevere e fornire stimoli successivi sulla base di una traccia costituita da domande e anche da un elenco organizzato di tematiche preparati in precedenza. Con questo tipo di rilevamento dei dati gli intervistatori, visto il loro ruolo attivo, devono per forza far parte del gruppo di ricerca, nel nostro caso, e a vantaggio, pure in qualità di colleghi diretti degli intervistati. Non tutte le informazioni raccolte sono state riportate sulla matrice dati poiché alcune delle interviste contenevano una parte distintiva. Il pregio di questa porzione di ricerca è stato quello di indagare in profondità nella realtà oggetto di studio, permettendoci di cogliere alcune sfumature e di raccogliere informazioni non distorte. Resta che alcune delle informazioni sono risultate interessanti, ma non aggregabili, oltre al fatto che il campione preso in esame non è grande a sufficienza per avere rilevanza statistica. Per l'unicità delle interviste, inoltre, l'intera matrice dati è solo in parte confrontabile con altre ricerche.

²⁹ Tecnica di ricerca standard.

³⁰ Tecnica di ricerca standard e non standard.

11. Chiosa finale

La società, soprattutto quella attuale, presenta in particolare per gli adolescenti un contesto di valori velati e riferimenti insicuri nonché una certa povertà di significati condivisi e di soluzioni coerenti e percorribili.³¹ In questo modo il disorientamento tipico dell'adolescenza può assumere connotati più drammatici ed esporre i soggetti al rischio del disagio e del fallimento del percorso di transizione all'età adulta. Anche per questo motivo la scuola è naturalmente investita di nuovi ruoli, connessi allo sviluppo personale degli studenti. Nel corso degli ultimi decenni le aspettative rispetto al ruolo del docente sono cambiate e ciò implica la necessità di una maggiore sensibilizzazione e di una formazione mirata. La presente ricerca mostra come queste emergenti aspettative abbiano condizionato positivamente il fare dei docenti, un'evoluzione di adattamento continuo alla realtà sociale, di cui la scuola è parte integrante, ma che non va data per scontata. Una reazione/adattamento del docente che ha forse anche lo scopo istintivo di rifuggire dal rischio di vedersi solo come

85

esecutore didattico e perdere di vista il ruolo pedagogico, intellettuale e culturale della funzione educativa, con il conseguente infragilirsi della propria identità.

Una maggiore consapevolezza riguardo al benessere dei giovani in formazione permette, inoltre, di prevenire situazioni di disagio e sofferenza. Per poter offrire un sostegno di fronte a segnali di malessere manifestati dai giovani è importante che si sviluppi una cultura condivisa intorno a questo approccio da parte dell'intera comunità scolastica (istituzione scuola, direzione, docenti, collaboratori, servizi interni di sostegno, famiglia, formatori di tirocinio, mediatori eccetera). Una cultura che parta dalla creazione di un linguaggio condiviso come pure dalla valorizzazione delle risorse già presenti all'interno della scuola e che possa svilupparsi anche attraverso momenti di scambio e formazione. In questo modo la scuola si potrà dotare in maniera concertata di procedure più idonee per rispondere rapidamente alle

³¹ A tal proposito si segnala che nel nostro istituto è stata svolta recentemente un'indagine sull'abbigliamento nel contesto scolastico, nella quale sono stati approfonditi il tema dei valori e quello della comunicazione, toccando vari argomenti fra i quali il rispetto, la libertà di espressione, l'identità, la democrazia e l'etica. La ricerca è scaricabile in formato pdf al seguente sito: <https://cptmendisio.ch/indagine-sullabbigliamento-consono-a-scuola/>.

situazioni di disagio e fragilità dei giovani studenti e pure degli insegnanti. La buona relazione discente-docente rilevata in questo studio diviene anche e soprattutto principio di identità, un'esperienza dove le parti, ego e alter ego, possono (ri)conoscersi e al contempo differenziarsi con le loro reciproche specificità: una parità morale da intrecciare con la dissimmetria imposta dai ruoli.

Crediamo che queste nuove aspettative, che coinvolgono fattivamente ed emotivamente i docenti della nostra sede, e molto probabilmente anche quelli di altre sedi, debbano essere riconosciute dall'istituzione scuola affinché si possa procedere su questo percorso con maggiore slancio e sicurezza.

Ci preme qui sottolineare che, se da un lato, è senza dubbio nell'interesse naturale dei docenti riuscire ad avere un dialogo con i propri studenti affinché possa esserci uno scambio arricchente per entrambe le parti e il processo educativo risulti efficace, dall'altro essi devono essere messi nelle condizioni ideali per poter curare la relazione con i propri alunni. Il benessere degli studenti è uno dei fattori rilevanti nel contesto scolastico, eppure spesso si sente parlare dell'importanza della “centralità dell'allievo”, quando invece si dovrebbe piuttosto mettere l'accento sulla centralità della relazione educativa tra docente e discente. A tal proposito, le raccomandazioni federali a sostegno della salute degli insegnanti e di conseguenza a favore del benessere di tutti gli attori scolastici (a cui è stato accennato nel cap. 5.3.) mettono in risalto che “le conoscenze teoriche confermano le esperienze pratiche: i problemi di salute dei docenti (e delle direzioni scolastiche) non dipendono solo dalle problematiche individuali, ma anche dalle esigenze e dal contesto professionale”³². Indagini svolte a livello cantonale e nazionale sottolineano come tra i vari aspetti che mettono a rischio il benessere psico-fisico dei docenti ci sia anche tutta una serie di fattori, definiti organizzativi, a cui non si può far fronte con cambiamenti comportamentali individuali e per cui bisogna prevedere dei miglioramenti a livello di sistema.³³ Nelle misure messe in atto per migliorare le condizioni di lavoro degli

³² V. il documento “*Raccomandazioni a sostegno degli insegnanti (2020)*” caricato in formato pdf sul sito cantonale <https://www4.ti.ch/generale/fss/risorse/salute-mentale-a-scuola/>.

³³ Per il nostro Cantone si rimanda, in particolare, allo studio “*Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti.*” già citato al cap. 5.3. Per quanto concerne altre regioni linguistiche, si segnala l'inchiesta condotta tra il 2017 e il 2018 su larga scala dai sindacati dei docenti della Svizzera tedesca (LCH) e della Svizzera francese (SER) circa gli oneri lavorativi dei docenti. Il relativo rapporto, in lingua tedesca, è

insegnanti si tende però ad andare principalmente sulle competenze individuali (ad esempio legate alla sfera emotiva e relazionale). A volte il docente avrebbe, invece, semplicemente bisogno delle risorse in termini ad esempio di tempo e spazio necessarie per poter svolgere il proprio compito in modo efficace e decoroso. L'implementazione della figura del tutor, di cui abbiamo parlato al capitolo 9, rappresenta un esempio evidente di questo squilibrio tra le risorse messe a disposizione e le richieste relative al compito da svolgere, ma se ne potrebbero fare molti altri.

Concludiamo riprendendo il concetto di benessere accennato al capitolo 4, una nozione che trova origine nella filosofia antica. Aristotele considerò la perfezione individuale e l'attuazione delle proprie capacità come il fine ultimo dell'esistenza umana. Nel rapporto della Commissione Salute dell'Osservatorio europeo è stata proposta una definizione di benessere come “[...] lo stato emotivo, mentale, fisico, sociale e spirituale di ben-essere che consente alle persone di raggiungere e mantenere il loro potenziale personale nella società”³⁴. Da Aristotele a oggi il benessere pare risultare come un fine o percorso che emerge da tutta una serie di correlati che l'esistenza propone. Esso assume dunque diverse dimensioni: connesse agli aspetti materiali (dimensione oggettiva), emozionali e psicologici (dimensioni soggettive). Da una parte un approccio oggettivo del benessere basato su elementi economici e sociali; dall'altra una visione affettiva rivolta a ciò che rende le esperienze di vita piacevoli o spiacevoli; infine l'approccio basato sul raggiungimento dei propri obiettivi positivi. Nel loro insieme gli elementi che determinano il benessere mirano alla valutazione d'insieme della qualità della vita. Secondo l'OMS il concetto di “qualità della vita” viene rappresentato come “[...] la percezione individuale della propria posizione nella vita in riferimento al contesto culturale e al sistema di valori

scaricabile sul sito <https://www.lch.ch/publikationen/studien/detail/arbeitszeiterhebung-lch-2019-bericht-buero-braegger-2019>. Altrettanto interessante è il documento pubblicato da LCH interamente dedicato alla salute degli insegnanti “*Gesundheit von Lehrpersonen. Leitfaden für Schulen, Behörden, Aus- und Weiterbildung*” (www.profilq.ch/cm/wp-content/uploads/cmdm/3362/1568645008_1505803608_Leitfaden_Gesundheit_von_Lehrpersonen.pdf).

³⁴ *Working Together for Wellness. A Wellness Strategy for New Brunswick*, Second Report of the Select Committee on Health Care, Third Session Fifty-fourth Legislative Assembly of the Province of New Brunswick, aprile 2001.

di appartenenza e in relazione ai propri obiettivi, aspettative, standard e preoccupazioni”³⁵.

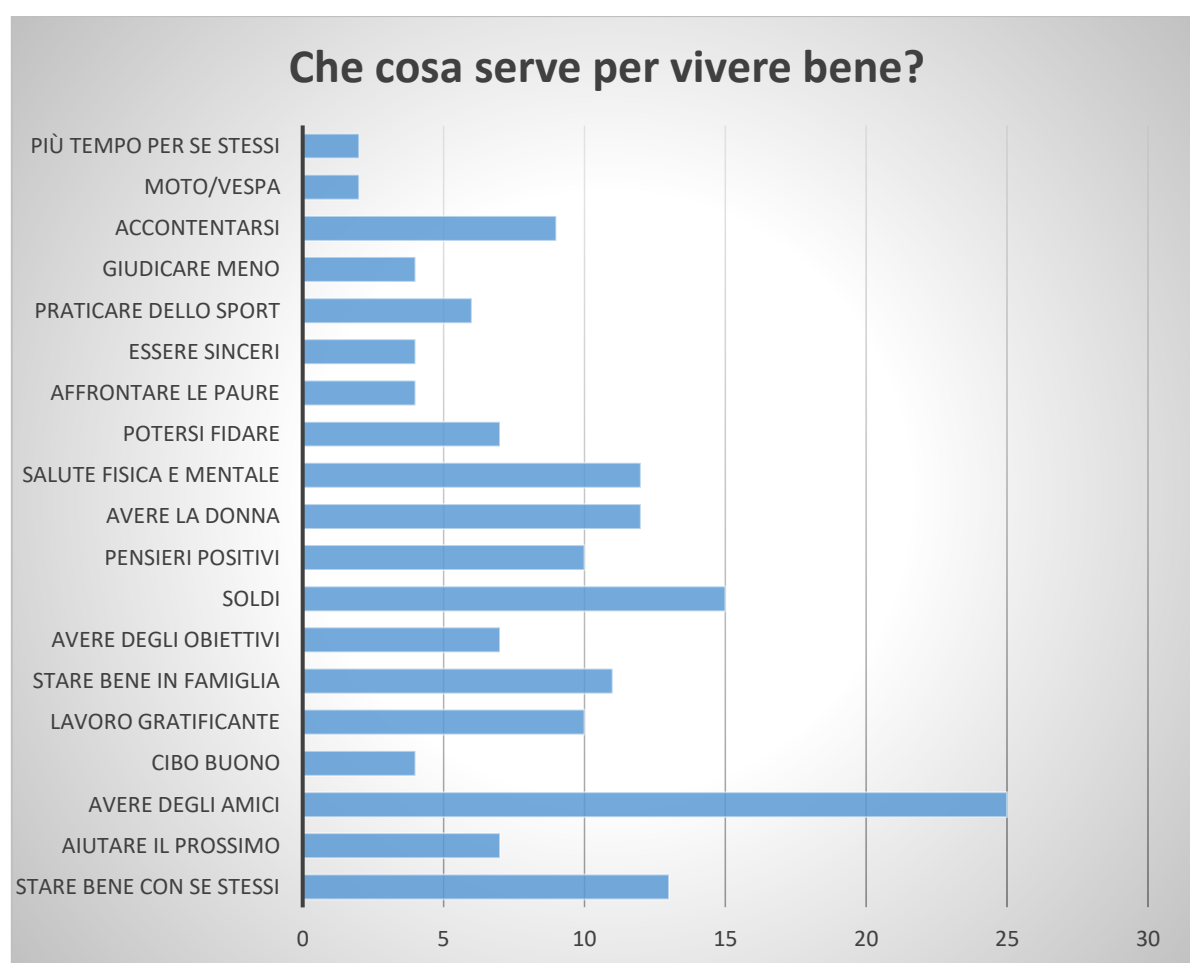
Alla base di quanto esposto e della letteratura, possiamo ritenere che il benessere sia una condizione in cui la salute fisica e mentale (sentirsi bene) e la prosperità o agiatezza (stare bene) rappresentino i mezzi costitutivi di un percorso dinamico di aderenza al bene (il fine). E i nostri apprendisti cosa ne pensano?

Lo scorso mese di maggio (2022), abbiamo proposto a 210 studenti del nostro istituto un breve tema dal titolo:

La parola benessere deriva da ben-essere cioè stare bene o esistere bene. Che cosa ci serve per vivere bene?

Abbiamo raccolto gli scritti senza richiedere dati personali e cercato le parole, o i concetti, di maggiore ricorrenza. Di seguito l'istogramma ottenuto espresso percentualmente.

88



³⁵ World Health Organization, *WHOQOL Measuring Quality of Life*, Ginevra, 1997.

Qui di seguito è possibile vedere una rappresentazione delle parole/concetti ricorrenti in forma di “albero del benessere”.

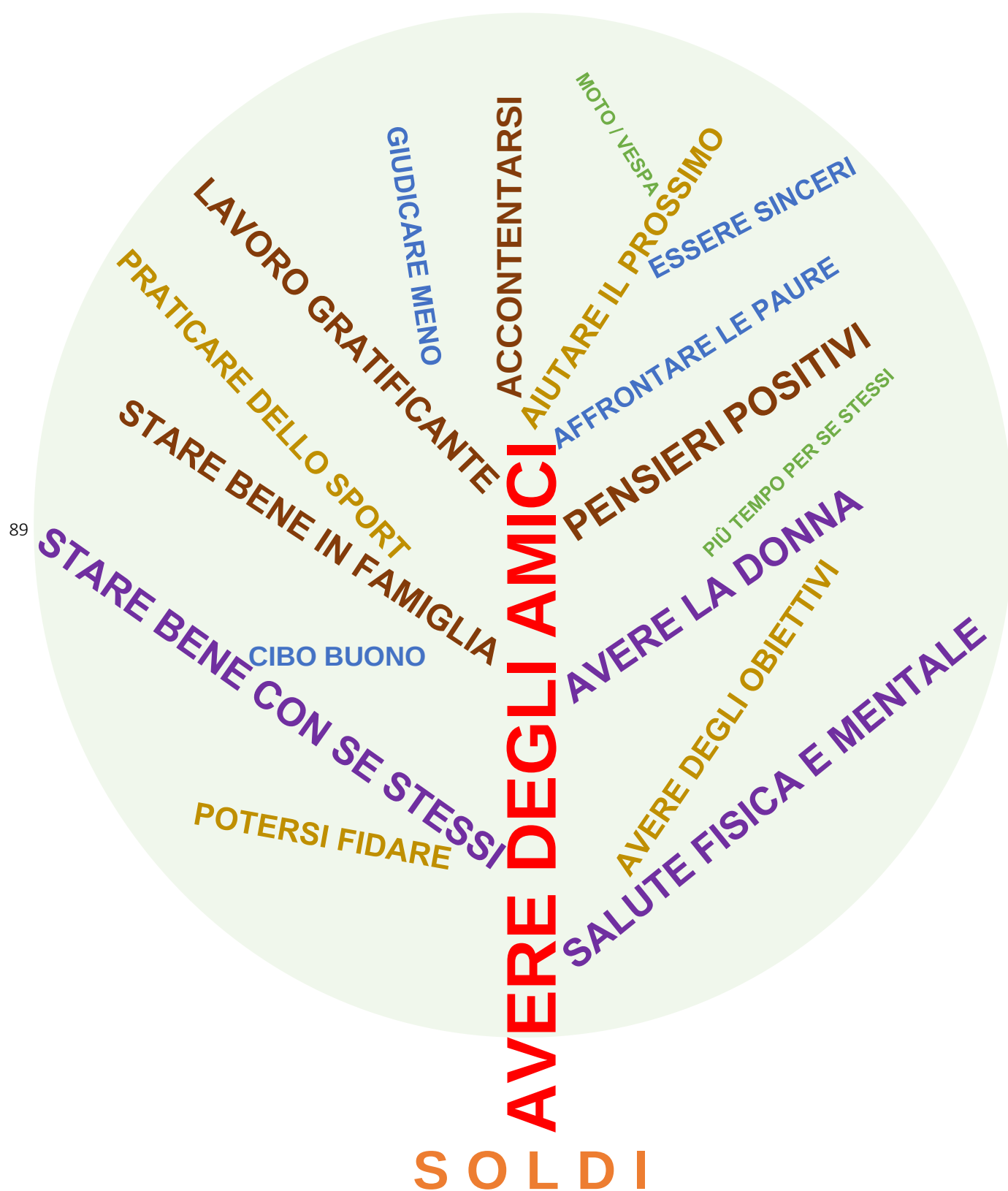


Figura 11 - Albero del benessere degli apprendisti del CPT Me

Quanto esprimono gli apprendisti al riguardo di “cosa serve per vivere bene” riprende sostanzialmente quanto espresso da Aristotele, da innumerevoli studi, dall’OMS eccetera. Le dimensioni oggettiva e soggettiva sono ampiamente presenti nei pensieri dei nostri adolescenti e rappresentano la loro idea e, ci sia concesso, pure la nostra di “qualità di vita”. La dimensione sociale e quella psicologica risultano centrali.

Per quanto riguarda la condizione di benessere legata alla prosperità/agiatezza, dagli studenti sintetizzata dalla parola “soldi”, riportiamo alcune loro frasi:

«Per vivere bene ci vogliono un po' di soldi, almeno per non essere in ansia per il pagamento delle bollette.»

«Avere abbastanza soldi per vivere senza problemi economici.»

«Avere soldi quanto basta.»

90

«I soldi giocano un ruolo importante nella nostra vita, ma non sono tutto.»

«Dobbiamo anche monitorare la nostra situazione finanziaria per non attaccarsi a fine mese alla canna del gas.»

«[...] anche un quantitativo di soldi che ci facciano stare bene e in salute.»

«Un po' più di soldi per aiutare gli altri.»

«Qualche soldo in tasca non guasta.»

«L'amore e un po' di soldi.»

«Donne e soldi.»

«[...] prima chiedevo i soldi a casa per pagare la pizza alla mia ragazza, da quando ho iniziato l'apprendistato pago di tasca mia.»

Per la maggior parte degli studenti la dimensione oggettiva del benessere pare assumere una valenza importante ma non preponderante, appare per lo più come una condizione di sostegno alla qualità della vita.

I risultati di questa ricerca mostrano un buon grado di benessere degli studenti nei diversi contesti indagati e, in particolare, un'ottima relazione fra questi e i loro insegnanti nonché una sensibile predisposizione da parte del corpo insegnante a mediare a favore delle difficoltà “oltre materia” dei propri alunni. Riteniamo quest'ultimo aspetto rilevato, che con buona probabilità rappresenta il tratto maggiormente distintivo della ricerca, molto interessante per il corpo insegnante del nostro istituto. Tra i vari aspetti positivi risalta il buon grado empatico messo in atto dai docenti nella relazione con i propri studenti. L'empatia è una virtù e come tale rimanda alla socratica questione se essa sia insegnabile. I docenti intervistati si sono mostrati, al cospetto di studenti bisognosi di aiuto, pronti a cercare di assumere la loro prospettiva, attenti nell'astenersi dal giudizio, propensi a comunicare comprensione e vicinanza. Di certo la presente ricerca non dipana la questione posta da Menone a Socrate, ma mostra che si può insegnare con empatia.

91

Può apparire banale scrivere che all'insegnante occorrono competenze culturali, didattiche e relazionali. Un bagaglio indispensabile per interagire al meglio con i colleghi, i genitori e gli alunni e, in particolare, per instaurare delle relazioni educative profonde, significative ed efficaci. Cruciale, ed è questo il punto, “oggi più che mai avremmo bisogno di maestri³⁶ e di scuola che sappiano mettere al centro della loro attività, più che lo sviluppo di un cittadino operoso, duttile, integrato, lo sviluppo della persona attraverso la gratuità del pensiero, il piacere della scoperta cognitiva, il desiderio di *conoscere per capire*, prima ancora di quello di *conoscere per agire*”³⁷. Una riflessione, quest'ultima, che ci ha guidati nella nostra ricerca.

³⁶ Qui inteso non solo come chi insegna un'arte, una scienza, ma anche come colui la cui autorità viene riconosciuta e rispettata dai discenti.

³⁷ Dall'intervento di F. Camponovo in occasione del convegno organizzato dalla rivista Verifiche del 20 novembre 2019.

QUADRO TEORICO MINIMO

12. Quadro teorico minimo

La letteratura scientifica su cui si basa questo lavoro si presenta ampia ed eterogenea, determinare quali siano le teorie e le idee esistenti in relazione all'argomento è stata impresa ardua e la scelta fatta non pretende di essere esauriente. Per la definizione di un quadro di ricerca in grado di fornire una conoscenza di base dei concetti chiave esposti, delle teorie e dei modelli legati all'argomento, la scelta è stata ristretta essenzialmente a quattro campi: comunicazione, psicologia, filosofia e sociologia. Non vi è dubbio che, per la selezione di questo minimo sfondo teorico, la nostra influenza di pensiero sia stata un elemento importante al quale abbiamo cercato di affiancare, facendoci piacevolmente "inquinare", altri modi di pensare. Oltre che per i riferimenti teorici, la letteratura indagata ci ha permesso di chiarire il significato di alcuni termini utilizzati comunemente nell'ambito d'indagine, capire e scegliere tecniche e strategie di ricerca nonché acquisire nuove conoscenze utili per la costruzione della stessa e per interpretare i risultati ottenuti.

94

12.1. La comunicazione

A differenza di altri studi, quello della comunicazione si presenta con una configurazione epistemologica, cioè con un'organizzazione dei saperi, non propriamente compatta e unitaria. Se da un lato il riconoscimento dell'importanza della comunicazione è oramai diffuso, basti pensare all'influenza dei media e delle nuove tecnologie, non a molti appare per contro chiaro cosa sia lo studio della comunicazione e in che cosa questo possa essere concretamente utile.

Già ai primi comuni pensieri la comunicazione si manifesta come un elemento centrale e indispensabile dell'interazione umana. L'interazione è il risultato di un incontro d'azioni. Un tentativo di visualizzare la "struttura" dell'azione è il seguente³⁸:

³⁸ G. Mantovani (2000), pp. 17-52. L'autore sviluppa la prospettiva sulla comunicazione come costruzione di un significato condiviso. In particolare si sottolinea che non solo l'ambiente è costruito dall'attore, ma anche l'attore è a sua volta modellato dalle occasioni dell'ambiente. L'abbattimento della dicotomia tra *dentro* e *fuori* porta a dare un significato stabile dei concetti che stanno nell'interazione.

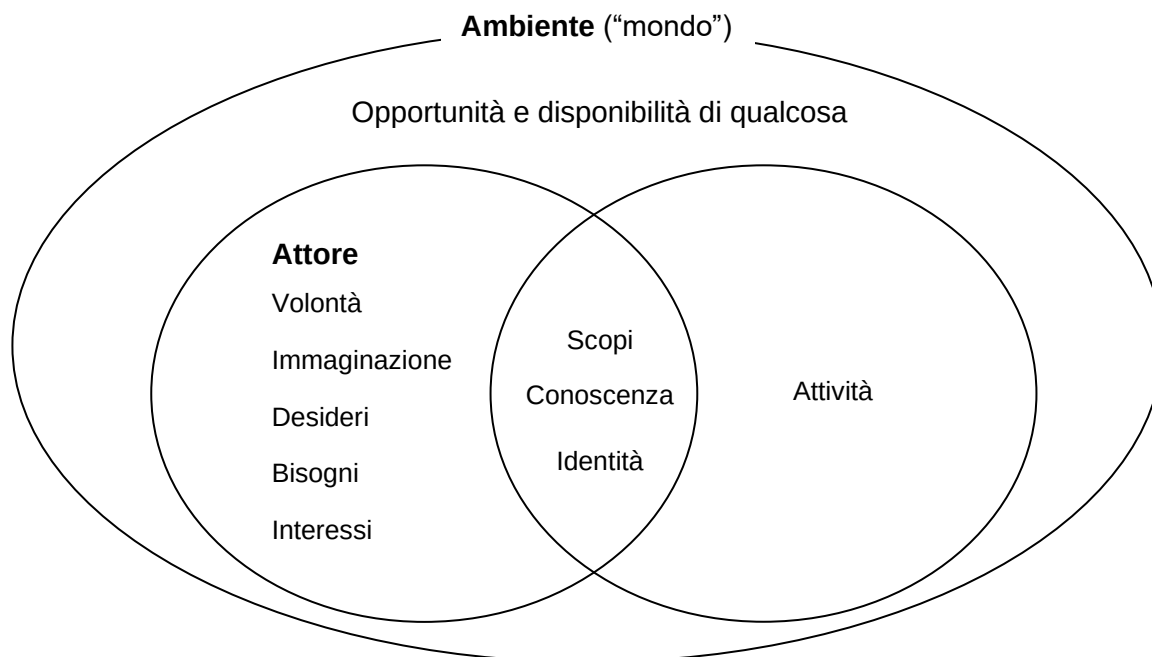


Figura 12 - Azione

95

L'attore vede nell'ambiente delle opportunità o la disponibilità di qualcosa, grazie a cui può perseguire i suoi scopi. Questi ultimi nascono e si sviluppano nelle situazioni quotidiane e hanno come risultato l'attivazione della struttura *motivi-scopi-piani*³⁹ ogni qualvolta siano presenti nell'ambiente le caratteristiche rilevanti della situazione che possono farla scattare. Come sottolinea Mantovani, “con il concetto di ‘identità’ s’intende designare quella particolare configurazione d’atteggiamenti, motivazioni e competenze che costituiscono la specifica risposta di un dato individuo alle richieste dell’ambiente”⁴⁰.

Un esempio per questo schema d'azione potrebbe essere quello legato alla volontà di saperne di più al riguardo dei verbi modali. Siamo in casa e la conoscenza dell'ambiente ci permette di compiere delle sequenze di azioni atte a esaudire il nostro desiderio (andare in camera → accendere il PC → cercare l'argomento in internet → leggere → ...).

La situazione di voler conoscere i verbi modali si può presentare anche in un altro contesto, per esempio a scuola durante la lezione di tedesco. La conoscenza di questo ambiente fornisce un'altra sequenza di azioni per esaudire il nostro desiderio:

³⁹ G. Mantovani (2000), p. 40.

⁴⁰ *Ibidem* (2000), p. 38.

entriamo in aula → chiediamo alla docente di spiegarci i verbi modali → ascoltiamo la spiegazione → svolgiamo qualche esercizio → chiediamo la correzione → Questa è un'interazione con due o più attori che mettono in atto sequenze d'azioni diverse. Infatti, la spiegazione della docente avviene in conseguenza alla richiesta ricevuta da parte di un allievo. Per quest'ultimo, invece, la richiesta viene formulata in seguito al bisogno di soddisfare un proprio desiderio. Il tutto induce gli attori a entrare nell'interazione di scambio e ad assumere i reciproci ruoli. L'interazione tra docente e allievo ha esito positivo poiché l'azione dell'una dà compimento al desiderio dell'altro.

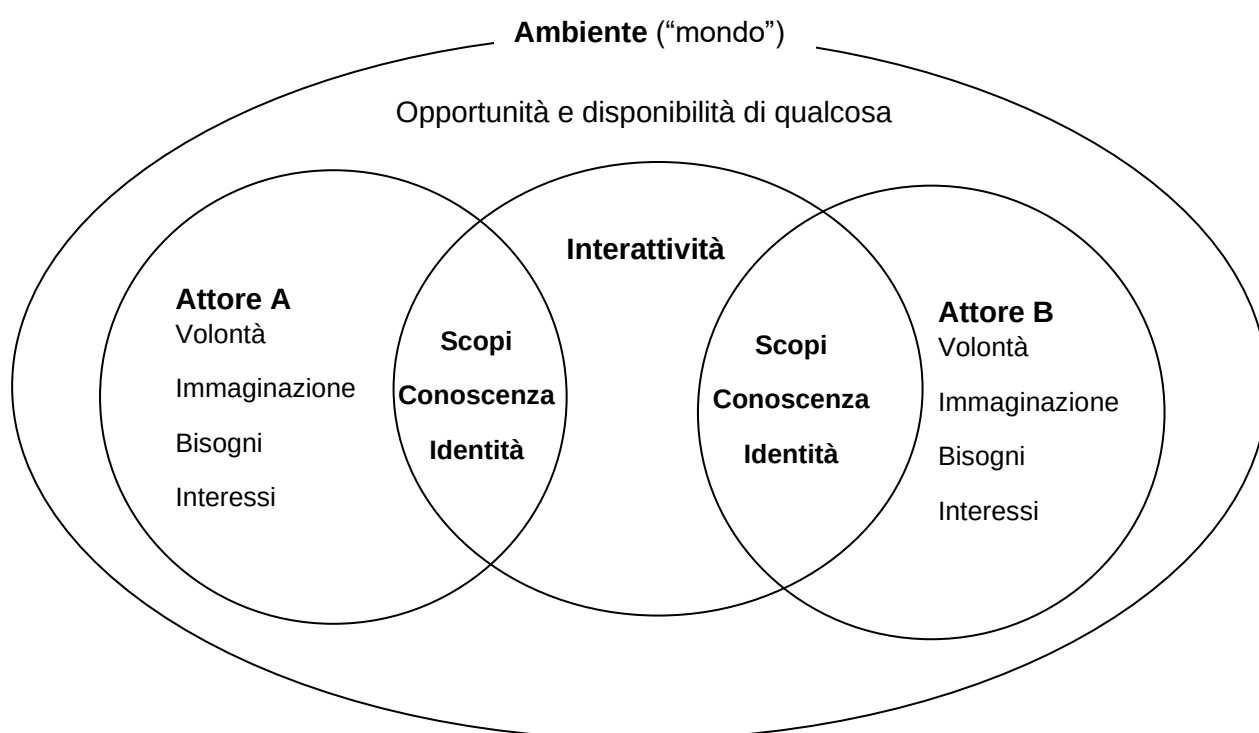


Figura 13 - Interazione

Dunque entrare in un'aula scolastica, nella normalità dei casi, è già implicitamente una richiesta di servizio, ma rivolgersi alla docente dicendo, ad esempio, "vorrei sapere cosa sono i verbi modali" significa compiere un atto illocutivo⁴¹. Quest'ultimo è l'atto compiuto nel momento in cui parliamo sensatamente alla docente a prescindere dall'esito finale. A questo punto la docente riceve esplicitamente la richiesta di servizio e, se tutto procede secondo logica, avviene un atto perlocutivo⁴². Quest'ultimo è il cambiamento che otteniamo attraverso, ma non solo, l'atto

⁴¹ E. Rigotti (2001), cap.1 (raccolta testi).

⁴² *Ibidem*.

illocutivo, cioè ottenere la risposta. Si ha un pieno evento comunicativo quando il destinatario riceve il messaggio trasmesso, lo interpreta e prende posizione. Tutto ciò ha senso se posto in un preciso campo d'interazione, cioè se l'illocuzione e la conseguente perlocuzione sono pertinenti al contesto.

Già solo a partire da questo esempio, appare vario e ampio il profilo interdisciplinare della comunicazione. Un'interazione di qualità implica una conoscenza profonda delle dinamiche generali della comunicazione e delle dinamiche specifiche del campo d'interazione.⁴³

Anche nel caso di un allievo che si rivolge esplicitamente al docente parlando del suo disagio: “*Sore, posso parlarle? Ho un problema sul posto di lavoro.*”, si può ancora parlare di atto illocutivo e di conseguente atto perlocutivo, ma non sempre le cose vanno per vie linguistiche in modo così esplicito. Infatti, in altri possibili esempi (politica, pubblicità eccetera) la capacità del messaggio di suscitare interesse, e quindi cambiamento, nel destinatario assume un ruolo meno scontato; a volte la complessità della sequenza d'attivazione può indurre alla rinuncia o a un cambiamento di percorso.

Un altro schema d'azione potrebbe essere quello dove il docente rileva il possibile disagio di uno studente attraverso un determinato segnale, per esempio un repentino e inaspettato calo di rendimento scolastico. In questo caso il docente può tentare, con i dovuti modi, di avvicinare l'allievo e far rientrare l'interazione in uno scambio comunicativo classico: “*Fabio, ho notato che a scuola non vai più così bene. Mi devo preoccupare? ...*”. Se l'allievo si apre al docente rivelando i motivi del suo calo di rendimento, significa probabilmente che il ragazzo ha coscienza (o sta prendendo coscienza) del suo malessere ed è consapevole di ciò che verbalmente esplicita.

Ancora più complesso è cercare una relazione comunicativa con, per esempio, un allievo che mostra segnali di più difficile interpretazione: segni sul corpo, magrezza, tristezza, reazioni inaspettate eccetera. Anche in questo caso l'avvicinamento allo studente deve essere valutato attentamente e richiede la ricerca di ulteriori informazioni: osservare il comportamento del ragazzo nell'interazione con i

⁴³ E. Rigotti (2002), p. 11 (prolusione).

compagni, parlare con altri colleghi o con il datore di lavoro potrebbero essere alcuni modi per farlo.

Può pure capitare che, una volta aperto il canale comunicativo, l'adolescente non si renda conto dell'esistenza di un malessere. In questo caso la comunicazione, qui intesa nella sua accezione più estesa, diventa difficile. Infatti, non riconoscere e condividere il problema svuota la comunicazione e rende debole l'interazione.

12.1.1. Comunicare per creare uno spazio comune

Comunicare deriva dalla parola latina *comune*, composta da *cūm* ossia *con* e da *mūnus* che significa *incarico*.⁴⁴ *Mūnus* si riferisce anche al dono. Infatti, ciò che è messo in gioco nel rapporto d'interscambio è qualcosa di "donato", affinché sia comune a tutti.⁴⁵ L'etimologia è sicuramente utile per la comprensione ma anche l'indagine storica aiuta. "Bisogna ricordare che in latino *communicare* (si scrive con una *m* solo in italiano) voleva dire permettere all'altro di usare un proprio bene. Quindi si poteva *communicare* la mensa (*tecum mensam meam communicabo* era un invito a pranzo), la casa, un messaggio, un *gaudium*, cioè una gioia"⁴⁶.

L'etimologia e la ricerca storica ci portano a vedere il comunicare come la creazione di uno spazio comune, condiviso, al cui interno può realizzarsi un'intesa. "In altri termini l'interazione, qui, non può essere concepita in una maniera puramente meccanica, perché richiede che sia messo in campo ciò che i latini chiamavano *ingenium*, vale a dire la capacità che l'uomo ha di intuire la prospettiva più adeguata a cogliere un'intesa, la sua abilità di calarsi in un contesto, la sua vocazione di mediare fra universale e particolare"⁴⁷.

Ingegno deriva dal latino *gignere* che significa "generare", quindi denota una disposizione naturale dell'uomo a inventare.⁴⁸ Avere un'interazione comunicativa di successo significa dunque usare adeguatamente l'ingegno, vale a dire quell'aspetto

⁴⁴ Zanichelli, Dizionario etimologico della lingua Italiana (1999), p. 371.

⁴⁵ A. Fabris (2002), p. 4. L'autore parla di comunicazione attraverso la metafora della "partecipazione" facendo un parallelismo con il vocabolo tedesco *Mitteilung* che può essere tradotto anche con "compartecipazione".

⁴⁶ E. Rigotti, tratto da L. Cantoni e N. Di Blas (2002), cap. XVI.

⁴⁷ E. Rigotti (2002), p. 13 (prolusione).

⁴⁸ Zanichelli, Dizionario etimologico della lingua Italiana (1999), p. 779.

dell'inventare che non può essere insegnato.⁴⁹ Già Aristotele indicava con il termine *phrónesis* questa sorta di saggezza nel fare, ovvero sapere come agire nelle diverse circostanze, anche grazie ad eventuali esperienze vissute.

Se prendiamo il linguaggio come esempio eccellente di mezzo comunicativo, ossia di apertura reciproca tra gli esseri umani, notiamo che i possibili tipi d'interazione non sono mai predeterminabili, ma fanno parte del libero agire dei parlanti che cercano volontariamente di dare un senso comune al loro interagire. Anche qui s'annuncia il tema della libertà, la stessa evocata nelle finalità della scuola (v. Legge della scuola del Canton Ticino), che è strettamente collegata alla pratica comunicativa. Libertà e apertura di spazio comune mettono chiaramente in luce che l'interazione comunicativa porta in grembo questioni etiche. Habermas indica nell'etica comunicativa un fondamento universale a tutti gli esseri umani poiché tutti gli esseri umani comunicano.

99

Secondo Apel e Habermas chi s'impegna seriamente in un atto di comunicazione discorsiva avanza nell'atto stesso le seguenti pretese: "a) di senso o intelligibilità delle sue dichiarazioni; b) di verità: pretende che ciò che dichiara corrisponda al mondo oggettivo; c) di veracità: pretende di dichiarare ciò che corrisponde al suo mondo soggettivo; d) di correttezza: pretende che il suo atto corrisponda alle regole della comunicazione con il mondo intersoggettivo delle altre persone"⁵⁰.

La parola è in grado di porre in relazione e, contemporaneamente, di tenere a distanza gli interlocutori. La parola è bivalente, lega i parlanti e ne salvaguarda la separazione, la differenza. Il linguaggio rappresenta il mezzo e, contemporaneamente, l'ostacolo della comunicazione. Il linguaggio può dunque essere vettore d'intesa e di fraintendimento.

12.1.2. Etica nella comunicazione

La lingua è, nel contempo, luogo della compartecipazione comunicativa fra gli esseri umani e filtro capace di interporli fra i parlanti, nonché fra i parlanti e le cose. In tal

⁴⁹ UTET, Dizionario di filosofia (2003), p. 590. Alla voce "ingegno" è riportata l'idea di Kant, ossia "la superiorità del potere conoscitivo che dipende dalla disposizione naturale del soggetto e non dall'insegnamento".

⁵⁰ K. O. Apel e J. Habermas, tratto da C. Marabelli (2002), p. 77.

modo sancisce le distanze fra essi, proprio mentre ne stabilisce un legame. A tale proposito “credo proprio che in quest’apparente stranezza (...) si nasconda tutta la logica della comunicazione: significa un bene fondamentale che diventa un dovere”⁵¹. Affinché un bene possa essere mantenuto, è necessario curarsene. Il dono comporta dunque un dovere. Nella lingua si trova inscritta la condizione di possibilità del rispetto per l’altro, dell’attenzione nei suoi confronti, della cura a lui rivolta.

Condizione del condividere è che ognuno possa portare del suo e sia riconosciuto da subito come capace di farlo o sollecitato a farlo. In queste condizioni si presenta il problema dei modi in cui realizzare effettivamente ciò che risulta insito nella struttura stessa del linguaggio. La condizione di possibilità che è stata identificata nella struttura stessa del linguaggio va, infatti, attivata concretamente. Ciò che è implicito nell’uso della lingua va comunque assunto e posto in opera. Si tratta di stabilire una mediazione fra ciò che ha pretesa di valere universalmente, ovvero la comunicazione nella misura in cui è contrassegno di tutti gli individui in quanto parlanti, e ciò che di volta in volta avviene nel contesto specifico. È qui che gli aspetti etici nella struttura del linguaggio si concretizzano: dall’universale al particolare.

L’etica può essere intesa, in estrema sintesi, come il modo di abitare il mondo, se il mondo cambia questo cambia l’etica. A ogni cosa nuova, dalla scoperta di un nuovo pianeta all’ingegneria genetica, ci poniamo sempre le stesse domande: come comportarci e cosa fare. L’etica non è esterna alla lingua bensì interna a essa e data dal consenso. La validità di una parola è data dal consenso che la comunità le conferisce nel momento in cui la usa per dare significato a qualcosa. Il nocciolo essenziale della comunicazione è di carattere linguistico-semiotico. La semantica è la relazione tra i segni e lo stato di cose, se la si applica o se, più semplicemente, la si considera, si evidenzia il rischio della manipolazione nella comunicazione. Secondo Peirce la semiosi conferisce credito alle parole attraverso il consenso che la comunità attribuisce a tali parole.⁵² La comunicazione non richiede un’etica perché la comunicazione è già un processo d’azione. La parola è data per trasmettere un

⁵¹ E. Rigotti, tratto da L. Cantoni e N. Di Blas (2002), cap. XVI.

⁵² Collected papers scritti fra il 1893 e il 1910.

messaggio e per potere incidere sul comportamento. L'etica, dunque, non è un percorso che si aggiunge, è già insita nei processi della comunicazione.

12.1.3. Lingua e violenza simbolica

L'interazione linguistica, oltre alla creazione di uno spazio comune condiviso tra i parlanti, comporta altri aspetti. Cosa avviene quando s'interagisce con qualcuno?

Pierre Bourdieu⁵³, quando descrive *l'économie des échanges linguistiques*, vede nella lingua ufficiale un vettore comune che esercita congenitamente una dominazione simbolica, attraverso una sorta di *habitus*⁵⁴ che ci viene fatto indossare già da bambini.

Bourdieu spiega come in assenza della scrittura e soprattutto della codificazione giuridica - che è correlata alla costituzione di una lingua ufficiale - le lingue esistessero solamente allo stato pratico, cioè orale. Alla lingua si chiedeva un minimo di capacità d'intercomprensione da esercitare negli incontri tra persone di villaggi vicini. Bisognerà, ad esempio, attendere la costituzione progressiva di un'organizzazione amministrativa in linea al potere reale - nel caso portato da Bourdieu quello francese - per vedere il dialetto parigino sostituirsi ai differenti dialetti. In questo contesto, l'imposizione del francese come lingua ufficiale non ebbe per effetto d'abolire totalmente l'uso dei dialetti, né nella sua accezione di lingua amministrativa e politica né in quella di lingua letteraria. L'uso orale restò comunque dominante. S'istaurò una situazione di bilinguismo: ai paesani il dialetto e agli aristocratici la lingua ufficiale. La borghesia, quale classe intermedia, ebbe tutto da guadagnare dalla politica d'unificazione linguistica della rivoluzione. La promozione della lingua ufficiale, infatti, diede alle classi medie il monopolio della comunicazione con gli organi del potere centrale, grazie alla loro maggiore competenza linguistica. Il conflitto tra il francese dell'*intelligentsia* rivoluzionaria e gli idiomi locali fu una lotta per il potere simbolico che mise in gioco la formazione e la riformazione delle strutture mentali. In breve, non si trattò solamente di comunicare, ma di fare riconoscere un nuovo discorso d'autorità, con il suo nuovo vocabolario politico, i suoi termini, le sue metafore e le sue rappresentazioni sociali.

⁵³ P. Bourdieu (1982).

⁵⁴ *Habitus* nel senso di qualcosa d'acquisito attraverso l'apprendimento e quindi costruito storicamente.

E il sistema scolastico, quale funzione ha assunto? Nel processo che condusse all'elaborazione, alla legittimazione e all'imposizione di una lingua ufficiale, il sistema scolastico ebbe una funzione determinante, perché il maestro di scuola era maestro di parola e quindi "maestro di pensiero". La nuova lingua impersonale, standardizzata sul diritto, svalutò sempre più i modelli d'espressione popolare e divenne indispensabile per le relazioni. Risultato esemplare di questo lavoro fu il dizionario che indicava tutti i possibili utilizzi di uno stesso termine. La lingua ora *normalizzata* era capace di funzionare al di fuori del contesto della situazione propria. Questa interpretazione di Bourdieu dei fatti storici mette in evidenza come la nozione di cultura sia strettamente accompagnata dalla nozione linguistica di giustizia e libertà, e come la scuola operi da potente medio tra realtà sociale e culturale.

De Saussure aveva definito la cultura come un insieme delle abitudini linguistiche che permettono a un soggetto di comprendere e farsi comprendere.⁵⁵ L'atto di parola veniva ad essere una congiuntura: da una parte la disposizione a parlare, ossia un interesse espressivo e la capacità di generare infiniti discorsi, dall'altra le strutture contrattuali linguistiche che s'impongono come un sistema di sanzioni e di censure. I termini, grazie alla polisemia che li contraddistingue, ricevono il significato del caso e pertanto il discorso diventa un gioco di parole. Da questo punto di vista è la lingua a definire lo spazio, facendo della dinamica interna della lingua il solo principio dei limiti della sua diffusione. La lingua ufficiale comune denota allora anche un'unità politica all'interno dello Stato.

Secondo Bourdieu, accettare questo modello e i suoi presupposti, ovvero trattare il mondo sociale come un universo di scambi simbolici, significa ridurre l'azione a un atto di comunicazione e decifrare il mondo - quindi anche la cultura - alla stregua di un codice, di una lingua. L'approccio puramente linguistico viene così a occultare per esempio quei processi propriamente politici di unificazione, in termini di insieme determinato di soggetti parlanti che si trovano condotti ad accettare la lingua ufficiale. Nella pratica esiste, infatti, l'immersione nella situazione. Il riconoscimento della legittimità della lingua ufficiale non ha nulla a che vedere con la credenza professata

⁵⁵ De Saussure F. (2009).

e deliberata né con l'intenzionalità di accettare una norma. È piuttosto da ricondurre alla sfera pratica ordinaria della vita, con le sue disposizioni impercettibilmente inculcate, i rimproveri, gli sguardi di disapprovazione, le intimidazioni, lungo un lento processo d'acquisizione. È da condurre di nuovo alla comunicazione come apertura di uno spazio condiviso e alla parola come mezzo.⁵⁶

Bourdieu introduce il concetto di *violenza simbolica* per definire questa dominazione che il codice linguistico opera all'interno della società, sulle strutture mentali che consentono di percepire il mondo sociale e intellettuale. La violenza simbolica mette in evidenza l'ambiguità del ruolo dello Stato che, attraverso il potere d'istruzione della scuola pubblica, può imporre le categorie della percezione agli individui. La lingua può assumere, pertanto, una duplice definizione: da una parte è medio di comunicazione, dall'altra di dominio.

Tra le forme della violenza simbolica troviamo la dominazione maschile e la violenza pedagogica. Bourdieu afferma che la sopraffazione di una parte sull'altra si esercita con la complicità di strutture mentali che non si situano a livello conscio: le vittime non sono quindi consapevoli di ciò che subiscono. Se queste intimidazioni impercettibili della società sono meccanismi facenti parte della soggettività profonda, allora la presa di coscienza auspicata per esempio da certi gruppi per sottrarsi alla sopraffazione politica-dominante, sarebbe inutile proprio perché improponibile.

Per rompere questo tipo di filosofia sociale, Bourdieu propone l'elaborazione di un'*economia degli scambi linguistici* e mostra che è legittimo trattare i rapporti sociali come delle interazioni simboliche, nelle quali viene analizzata la dialettica di creazione di senso condiviso.

In questa cornice di creazione di senso condiviso attraverso la comunicazione, Bourdieu non si discosta di molto dal pensiero di Apel e Habermas, precedentemente citati. Se con quest'ultimi sono stati messi in evidenza gli aspetti d'unione tra le persone attraverso il medio comunicativo, con Bourdieu si affrontano i rischi che la comunicazione stessa comporta, ovvero quella che egli chiama violenza simbolica.

⁵⁶ Questo passaggio si aggancia a Apel e Habermas e alla figura 13 alla p. 96.

La scuola si trova nella condizione di “imporre” la lingua ufficiale e di relazionarla con la cultura locale radicata.

12.1.4. Comunicazione, identità e conoscenza

Abbiamo visto come la comunicazione sia basata sulla relazione e diventi tale, cioè una comunicazione a tutti gli effetti, quando nella relazione vi è un reale accordo. La comunicazione va, dunque, intesa come un’azione tra persone e contestualizzata.⁵⁷ A tal proposito Bachtin afferma che “una sola voce non porta a termine nulla e nulla decide. Due voci sole sono il minimum della vita, il minimum dell’essere”⁵⁸.

La prospettiva culturale si occupa dell’analisi psicologica nei contesti sociali della vita quotidiana, cioè i luoghi in cui avviene la negoziazione dei significati collettivi. Molti fenomeni psicologici non sono riducibili all’analisi degli individui, ma sono riconducibili a un insieme d’attività. L’analisi individuale rischia di fare perdere il processo d’interazione sociale e di condivisione di significati. Secondo Mead l’oggetto di studio della psicologia sociale è il comportamento individuale in quanto collocato nel processo sociale.⁵⁹ Diventa allora centrale la considerazione del ruolo del linguaggio, in particolare del processo di simbolizzazione e condivisione dei significati collettivi. Per Vygotskij il pensiero è mediato non soltanto esteriormente dai segni, ma anche interiormente dai significati.⁶⁰ Il significato non è attaccato alle parole ma è piuttosto il prodotto negoziato e rinegoziabile tra individui. Su questo sfondo si possono individuare due processi fondamentali che determinano le mutazioni di una comunità interpretativa: la creazione di nuovi significati e la loro interpretazione.

Per comprendere questi processi Wenger⁶¹ definisce una comunità di pratiche come caratterizzata da:

- un impegno reciproco: le pratiche non esistono in astratto ma perché gli individui sono impegnati in azioni in cui i significati vengono tra loro negoziati;

⁵⁷ G. Mantovani (1995), p. 17-52. Si veda, inoltre, il capitolo 12.1. e la figura 12 a p. 95.

⁵⁸ M. Bachtin, tratto da C. Zuccheromaglio (2002), p. 13.

⁵⁹ G. H. Mead, A. M. Nieddu (2016).

⁶⁰ L. Vygotskij (2010).

⁶¹ E. Wenger, tratto da C. Zuccheromaglio (2002), p. 24.

- un'impresa comune: è l'aspetto di negoziazione essenziale per la vita della comunità di pratiche;
- un repertorio condiviso: sottolinea la centralità della costruzione collettiva di risorse per la negoziazione di significati.

Secondo Wenger ciò significa che appartenere a una comunità dipende maggiormente dall'impegno condiviso tra i membri della stessa piuttosto che dalla condivisione di specifiche caratteristiche (per esempio: essere di statura alta piuttosto che rossi di capelli, neri piuttosto che bianchi).

Fin dalla nascita partecipiamo alle pratiche e ai significati definiti di comunità specifiche, siamo subito inseriti nella vita e nei suoi significati (cultura). Infatti, secondo Habermas, “solo nella sfera pubblica di una comunità linguistica, l'essere di natura si costituisce come individuo e come persona dotata di ragione”⁶².

Il bambino ha la capacità di riconoscere le immagini senza dare loro un nome. Questa capacità è innata, non è frutto dell'educazione, è una semplice attività semiotica in quanto istintiva. Poi il bambino comincia a parlare, cioè a fare corrispondere immagini visive a suoni. Questo è il risultato dell'educazione. Il bimbo è educato a parlare da altri, dalla società attraverso un'attività semiotica sociale. Nel corso della vita ampliamo le nostre partecipazioni, in particolare con più comunità. La partecipazione produce appartenenza tramite azioni legate ad attività culturalmente definite. È questa partecipazione alle pratiche di una comunità che rende possibile una definizione di un'identità personale e sociale.

“L'idea di esistenza comincia a costituirsi nell'esperienza personale ed è oggettivata nel processo di comunicazione”⁶³. Un esempio significativo di questo processo sta nell'acquisizione della competenza nell'uso dei pronomi. Nel dialogo con il suo bambino, la mamma spesso non parla di sé in prima persona dicendo “io”, ma in terza persona dicendo “la mamma”. La stessa cosa avviene con il pronome “tu”: la mamma si riferisce al bambino utilizzando il nome proprio del bambino. Il pronome

⁶² J. Habermas (2002), p. 37. L'autore mette in risalto la volontà di avere una vita personale con il rispetto della vita altrui.

⁶³ Con questa frase il professor B. A. Uspenskij ha iniziato una lezione del semestre invernale 2000-2001 di Semiotica presso USICOM di Lugano.

“io” è un deittico o origo che cambia significato a seconda del parlante, non lo si può imparare per imitazione. Nello stadio in cui il bambino comincia a usare il pronome “io” si costituisce l’idea di esistenza. Se “io” e “tu” possono riferirsi alla stessa persona, allora vuol dire anche che siamo uguali, che condividiamo lo stesso *status* sociale. L’idea di esistenza personale viene così estesa all’idea di esistenza in quanto tale.

L’essere membro di una comunità e partecipare alle sue pratiche permette la costruzione della propria identità, di modificare e costruire le comunità e le loro pratiche. La costruzione dell’identità è il prodotto del processo di negoziazione delle nostre esperienze di partecipazione all’interno di diverse comunità. Ognuno di noi nel corso della vita, e attraverso la partecipazione a comunità diverse, sviluppa un intero repertorio d’identità, non tutte di uguale peso. Per questo è meglio parlare d’identità al plurale⁶⁴.

La non partecipazione, così come la partecipazione, è una fonte importante di definizione dell’identità. Infatti, entrambe contribuiscono a definire, per sottrazione o per addizione, le nostre identità. “Un’identità coerente è per forza una miscela tra essere dentro e essere fuori”⁶⁵. Quindi la nostra identità è sempre composta simultaneamente di multiple appartenenze e non appartenenze. Secondo Wenger⁶⁶ un’identità forte ha un insieme di caratteristiche, quali la profonda esperienza di relazioni con altri, l’adesione a comunità diverse e a conflitti tra comunità, la partecipazione al mondo sociale piuttosto che la marginalizzazione.

Ancora una volta si sottolinea come la comunicazione, o meglio, la qualità della comunicazione, dipenda sempre dal coordinamento di interazioni sociali, in senso generale, e discorsive, in particolare.

Se la comunicazione è la creazione di uno spazio condiviso tra parlanti, allora conoscere è un atto partecipativo più che cognitivo. È il legame dell’individuo con la comunità di pratiche (famiglia, scuola, lavoro, ...) che permette l’apprendimento. Per ottenere l’interazione, e dunque apprendere, occorre la comunicazione come medio.

⁶⁴ Parlando delle identità si può fare un chiaro riferimento alle maschere di Pirandello o alle rappresentazioni di Goffman.

⁶⁵ G. Mantovani (1995), pp. 17-52.

⁶⁶ E. Wenger, tratto da C. Zucchermaglio (2002), p. 31.

Sempre nell'ottica dell'apprendimento pensiamo all'importanza del racconto, della fiaba. La condivisione di storie è la forma privilegiata attraverso cui è distribuita la competenza della comunità, la *memoria di comunità*⁶⁷. Ogni storia raccoglie e condivide le informazioni rilevanti nel corso dell'esperienza comunitaria. Attraverso la condivisione dei racconti avviene la propria legittimazione nella comunità. Le storie sembrano più efficaci di una lista di trattati o procedure e rappresentano le competenze. Inoltre, esse sono strutture che raccontano serie di eventi, sono forme di attribuzione di senso efficaci e facilmente imprimibili nella memoria. Alle storie sono riconosciute funzioni quali l'attribuzione di senso agli eventi, la costruzione e distribuzione delle competenze e la costruzione dell'identità. Lo studio della comunicazione mette in evidenza le dinamiche dei gruppi e come, al loro interno, si sviluppino le identità e si costruiscano le conoscenze.

La classe scolastica costituisce una comunità di pratiche che condensa artificialmente un possibile spaccato sociale. Nella palestra di esperienze, qual è la scuola, viene tendenzialmente accelerato il processo di conoscenza e di sviluppo dell'identità, attraverso la concentrazione di interazioni fra i componenti.

107

12.1.5. Classe scolastica come comunità di pratiche

“Ogni attività formativa può riguardare il sapere, il sapere fare e l'essere: in effetti riguarda sempre in qualche modo tutti e tre, anche se in misura differente.”⁶⁸ Cosa so, cosa so fare e chi sono rappresentano schematicamente l'individuo calato in un contesto formativo come il lavoro, la scuola, la famiglia eccetera. A dipendenza dell'attività formativa questi tre ambiti possono avere pesi differenti. Ma in che modo? Il falegname fa una sedia come l'economista in una banca fa una transazione monetaria da un conto all'altro. Entrambi sanno, fanno e anche in conseguenza a ciò, sono. Probabilmente il diverso peso che il sapere e il fare possono assumere, dipende dal percorso formativo e dalle sue finalità. Il percorso formativo del falegname è fortemente condizionato dalle specifiche finalità della sua professione. In questo caso

⁶⁷ J. Orr, tratto da C. Zucchermaglio (2002), p. 61. L'autore si occupa in particolare del ruolo delle storie come capitale di competenze all'interno di un gruppo di operai specializzati.

⁶⁸ L. Cantoni e N. Di Blas (2002), p. 186.

buona parte del suo sapere è indotto dal suo fare. Un falegname che ha terminato la sua formazione di base e che inizia a lavorare come operaio in una falegnameria può, a breve termine, essere produttivo. L'economista ha un'ampia formazione di base che gli permette, in seguito, di adattarsi ai molteplici contesti lavorativi pratici. Un economista che da poco ha terminato gli studi, ha bisogno di un tempo di adattamento e di formazione interna a un'azienda relativamente lungo prima di essere produttivo. Generalmente possiamo affermare che per alcune formazioni il sapere è maggiormente determinato dal fare e che per altre è il contrario.

La finalità determina fortemente il tipo di formazione. E per l'insegnamento di una materia in un contesto scolastico? Motivare l'importanza dell'insegnamento della chimica, della matematica o della fisica, per uno studente del settore secondario II (post-obbligatorio), è sicuramente meno evidente che motivare l'insegnamento dell'elettrotecnica per un elettricista o del calcolo statico per un disegnatore del genio civile. La matematica, come esempio classico, rappresenta uno strumento essenziale d'analisi e di soluzione per le professioni tecniche, ma non ha la stessa funzionalità diretta per uno studente liceale. Per le lingue questo tipo di problema si pone con minore evidenza, poiché risulta abbastanza implicito che esse servono a comunicare. Che cos'è la scuola o la classe? La scuola è un luogo che ricrea artificialmente occasioni per imparare cose che normalmente non succedono nella vita di tutti i giorni.⁶⁹ Pensiamo alle situazioni immaginarie che, per esempio durante una lezione di fisica o di tedesco, l'insegnante e gli allievi ricostruiscono virtualmente. La presenza del racconto o della storia è una componente sostanziale nella scuola come nella vita. Esempio significativo è quello dei bambini che giocano e nei loro dialoghi, con i verbi rigorosamente coniugati al passato, si raccontano: *“Facciamo che io ero la principessa e tu eri il principe, e poi arrivava Marco che ...”*. Questa ricostruzione densificata che la scuola nutre dal comune fare sociale, è fondata sul linguaggio con l'obiettivo di produrre una comunicazione che permetta la trasposizione dei saperi.

⁶⁹ Tratto da appunti del corso USICOM, *Dinamiche dell'azione e dell'interazione nella formazione scolastica e degli adulti*, delle professoressse V. Cesari Lusso e M. L. Schubauer-Leoni (SE 2002).

L'interazione, per esempio quella allievo-docente, mette chiaramente in evidenza la dimensione comunicativa o, meglio, la necessità di aprire degli spazi comuni dove negoziare i significati. Il docente e il discente “s’incontrano” e, per tramite della comunicazione, dovrebbero iniziare un percorso dove il modo di ragionare va modificandosi, per esempio: dal dualismo semplice (ognuno vede le cose a suo modo) a un dualismo complesso (accettazione di un modo di vedere le cose differente dal proprio). Si tratta dunque di stabilire delle conoscenze comuni e di coltivarle nel tempo.

Come detto in precedenza, la comunicazione umana è caratterizzata da numerosi fattori indispensabili, quali coscienza, intenzionalità, cooperatività, attenzione comune eccetera. Le conoscenze comuni, o *common ground*, sono una sorta di terreno condiviso, una cornice all'interno della quale è possibile strutturare delle relazioni. In generale e nel caso specifico di un ambiente scolastico, il *common ground* è l'insieme delle conoscenze che una classe condivide, ma pure che sa di condividere. Non è *common ground* l'insieme delle conoscenze di un individuo A su B e viceversa e neppure l'intersezione delle conoscenze di A e B. “In questo senso sapere esplicitamente d'avere un repertorio di significati condivisi è una grande risorsa per la comunicazione in quanto rappresenta un terreno solido su cui impostare dei rapporti interpersonali. L'intersoggettività è il prodotto di una negoziazione, una elaborazione di contratti che emerge da un'interazione assai sottile tra presupposti e potenzialità semantiche.”⁷⁰ Ancora una volta appare evidente come occuparsi dell'azione dipenda dall'azione comunicativa.

Quanto detto finora pone l'interazione allievo-docente in una dimensione di contratto di comunicazione. Quest'ultimo comporta, in una classe o più genericamente in una comunità di pratiche, delle norme, dei valori, delle regole tacite e delle convenzioni. In una classe c'è il riconoscimento legittimo e autorizzato di parlanti che, reciprocamente, si attribuiscono competenze e intenzioni linguistiche, pragmatiche e sociali. Ogni membro della classe ha la possibilità di collaborare e contribuire alla costruzione del senso, mettendo a confronto il proprio “mondo” con

⁷⁰ Tratto dalle dispense del corso USICOM, *Dinamiche dell'azione e dell'interazione nella formazione scolastica e degli adulti*, delle professoresse V. Cesari Lusso e M. L. Schubauer-Leoni (SE 2002).

quello degli altri. In queste relazioni entra pure in gioco l'influenza che ogni membro esercita come strategia orientata verso l'altro, per convincerlo e "cambiarlo". Tutto ciò ha come condizione d'inizio e di proseguimento il riconoscimento del contratto di comunicazione.

La comunicazione è in un campo interdisciplinare, dove il medio mette in gioco sé stesso. Essa è nel contempo sapere, sapere fare ma, in particolare, essere.

L'azione del docente e dei discenti è costruita attraverso la risposta dell'altro, in un contesto sociale d'intersoggettività. "È infatti solo l'interazione tra individui che rende possibile l'esistenza di un universo di discorso, come quel sistema di significati comuni e sociali che il pensare presuppone nel suo contesto."⁷¹

12.2. L'adolescenza a scuola

Il termine adolescenza deriva dal latino *adolescere* che significa crescere, svilupparsi. L'inizio e la fine dell'adolescenza non sono strettamente delimitati da aspetti naturali come l'età o il sesso, questa fase di vita non può essere descritta unicamente in questo modo. Il fenomeno dell'adolescenza va letto in un contesto socio-culturale in continua mutazione dove fattori come la divisione del lavoro, la formazione scolastica, l'economia hanno procrastinato sempre più il momento di ingresso nel mondo del lavoro da parte dei giovani. Basti pensare come, anche nella nostra realtà, nel giro di poche generazioni l'età di ingresso nel lavoro si sia dilatata sensibilmente, quello che ai nostri occhi oggi appare come lavoro minorile fino a non molto tempo fa era la normalità.⁷² L'adolescenza non ha tratti universali ma è il risultato di un percorso biologico, sociale e culturale.⁷³ Lo sviluppo di una persona è dunque il risultato di una continua reciproca influenza di innumerevoli fattori.

L'adolescenza non può essere, dunque, connotata in confini temporali, il punto di partenza viene fissato oggi nella fase puberale, che viene situata all'incirca tra i 10 e i 14 anni, fino ai 19-20 anni e oltre. Se pensiamo al nostro Centro Professionale Tecnico di Mendrisio e più in generale a tutte le scuole professionali, ci rendiamo

⁷¹ G. H. Mead, tratto da G. Mantovani (2000), p. 187. Mantovani mette in evidenza il negoziare per lavorare e imparare.

⁷² A. Palmonari e G. Sarchielli (1997).

⁷³ H. Bee (1994).

conto che il passaggio all'adulthood coincide proprio con l'uscita dalla scuola per entrare nel mondo del lavoro. La storia stessa dell'obbligo scolastico riprende in buona misura l'idea di scuola anche come passaggio verso il mondo del lavoro: dapprima viene introdotto l'obbligo di seguire le scuole elementari e susseguentemente quello relativo a ginnasio e maggiori, ora scuole medie. Per il momento, nel nostro cantone, il settore scolastico secondario II è, almeno formalmente, post-obbligatorio ma, recentemente, l'obbligo formativo fino ai 18 anni è divenuto realtà. Il Gran Consiglio ticinese ha, infatti, approvato una modifica della Legge della scuola per aiutare e incentivare i giovani a ottenere un diploma. L'obbligo scolastico rimane uguale, cioè fino al termine della scuola media. A questo si somma un obbligo formativo fino ai 18 anni, che prevede di formarsi per un periodo di tre anni dopo la fine dell'obbligo scolastico, non per forza a scuola. Di fatto, dal punto di vista legislativo ci si sta adattando alla realtà delle cose: oggi senza un diploma del settore post-obbligatorio difficilmente si trova un lavoro, con conseguenti rischi di emarginazione sociale e derive pericolose.

111

La fase adolescenziale offre l'apertura a nuove visioni di sviluppo e l'opportunità di acquisire nuove capacità personali, al contempo rappresenta pure una fase di messa in discussione dei comportamenti acquisiti in precedenza. L'adolescente è così lanciato verso un processo, con momenti di possibile discontinuità e di involuzione, che dovrebbe portarlo al raggiungimento dell'autonomia e di un concetto d'identità idoneo alla vita adulta.

Il tema dell'identità, precedentemente esposto con il tema della comunicazione, è stato trattato da innumerevoli autori e può presentare visioni differenti. L'evoluzione del singolo avviene attraverso una sequenza di alti e bassi attraverso i quali il soggetto sovrappone le esperienze passate, unendole con le possibilità del contesto di vita del presente. L'esito di questa "battaglia" costituisce la base dell'esperienza soggettiva e il trampolino per i cambiamenti successivi.⁷⁴ Il dilemma fondamentale dell'adolescenza pare proprio ruotare attorno al tema dell'identità. L'adolescente si trova di fronte al fatto di non trovarsi più a suo agio con le identificazioni precedenti

⁷⁴ E. Confalonieri e I. Grazzani Gavazzi (2002).

e alla necessità di ricercarne altre, più adeguate al nuovo contesto. In tale situazione lo sviluppo dell' "io" oscilla tra confusione e conquista dell'identità. Altra visione è quella che durante l'adolescenza i cambiamenti biologici, psicologici e sociali dell'individuo portino alla rottura degli equilibri precedenti, inducendo il giovane ad avanzare nel suo percorso mosso dal desiderio di esplorazione.⁷⁵ Un pensiero comune considera l'adolescenza come una fase caratterizzata dall'esigenza di far fronte a compiti di sviluppo particolarmente delicati e impegnativi, il cui superamento rappresenta una condizione cruciale per l'adattamento personale e sociale nelle fasi successive della vita. Anche in questo caso il superamento positivo della fase adolescenziale consiste nell'acquisizione di un'identità attraverso "l'uso" delle varie strategie messe in atto. I diversi ambiti nei quali l'adolescente è impegnato, dal raggiungimento dell'indipendenza economica a quella emotiva, dalla costruzione di relazioni personali al di fuori della famiglia alla scelta responsabile di un sistema di valori autonomo, implicano un percorso verso l'autonomia e un funzionamento psicologico ottimale.

112

Si può affermare che l'adolescente che ha superato positivamente i compiti di sviluppo essenziali all'interno di un determinato contesto culturale, avrà maggiori possibilità di raggiungere il benessere psicologico derivante dall'equilibrio personale e dall'instaurarsi di relazioni positive nei vari ambienti in cui interagisce. Allo stesso modo, possiamo affermare che l'adolescenza termina quando è un po' più in chiaro chi si è, dove si vuole andare e quando si è pronti a costruire rapporti stabili e significativi, anche con sé stessi. Insomma, l'adolescenza può essere anche intesa come una sorta di compito evolutivo particolare, caratteristico di un certo periodo dell'esistenza, che scaturisce dall'interazione tra la maturazione fisiologica, il bisogno di nuove capacità cognitive e relazionali, le aspirazioni personali, da un lato e l'insieme delle influenze, delle richieste e delle norme sociali, dall'altro.

Il superamento dell'adolescenza, porta il giovane ad affinare le proprie capacità di coping (vedi capitolo 12.2.2.), cioè di protezione. Per far questo l'adolescente crea inconsapevolmente un repertorio di strategie per fronteggiare le difficoltà derivanti

⁷⁵ A. Palmonari e G. Sarchielli (1997).

dallo stress indotto da determinate situazioni. Si tratta di risposte che, prese singolarmente, possono apparire poco funzionali e magari pure assurde. Per esempio: isolamento emotivo, senso di vergogna, vulnerabilità, chiusura in sé stessi, desiderio di indipendenza oppure reazioni sorprendentemente esagerate, possono tuttavia rappresentare un vantaggio per il soggetto se appaiono come risposte temporanee a difficoltà relazionate alle sue capacità del momento.

Di fatto e riassumendo, la società, soprattutto quella attuale, presenta in particolare per gli adolescenti un contesto povero di riferimenti sicuri, significati condivisi, soluzioni coerenti e percorribili. In questo modo il disorientamento dell'adolescenza assume connotati più drammatici e rende i ragazzi vulnerabili al rischio del disagio e del fallimento del percorso di transizione all'età adulta. Anche per questo motivo la scuola è investita di nuovi ruoli, connessi allo sviluppo personale degli studenti. Ovviamente la famiglia in primo luogo assume un ruolo importante nel cercare di accompagnare l'adolescente in questa delicata fase di transizione. Laddove essa dovesse però mancare o essere poco presente, la rilevanza di altri contesti diventa ancora maggiore.

12.2.1. L'adolescenza fra i banchi di scuola

La scuola è evidentemente un elemento centrale del vissuto adolescenziale, non fosse altro perché la quasi totalità dei ragazzi vive questa fase di transizione proprio nel periodo in cui trascorre gran parte del proprio tempo a scuola. L'esperienza scolastica è connessa al superamento di compiti di sviluppo e preparazione basilari. Per quanto riguarda la seconda parte dell'obbligatorietà scolastica e la totalità del secondario II, si può senza dubbio parlare di adolescenza nella scuola e fors'anche di adolescenza della scuola. Va poi fatto notare che nella fase adolescenziale molti giovani non hanno che un unico ruolo positivamente riconosciuto da ricoprire, quello di studente. Per le scuole professionali i ruoli che gli adolescenti si trovano a gestire sono due, quello di studente e quello di lavoratore. Infatti, il percorso scolastico professionale è detto duale. Dunque, la conquista dell'identità dei giovani apprendisti si gioca anche, ma non solo, fra i banchi di scuola.

La vita scolastica costituisce una prova di difficile e non scontata soluzione, ma al tempo stesso offre al soggetto adolescente la possibilità di costruire un'immagine positiva di sé stesso e delle proprie competenze attraverso il confronto sociale. Sono soprattutto le interazioni con gli insegnanti e con i compagni a fornire elementi di riflessione per la costruzione di una concezione di sé adeguata. Il successo scolastico, sia nei suoi aspetti informali, come l'integrazione e la valorizzazione, che implicano possibilità di potenziamento (empowerment) del soggetto, sia in quelli formali, come la quantificazione dei risultati ottenuti, svolgono una funzione strategica nella costruzione del proprio progetto di vita.⁷⁶ L'esperienza scolastica assume un ruolo fondamentale nello sviluppo personale, sia per lo spazio preponderante che occupa nella vita quotidiana degli adolescenti, sia per la molteplicità delle dimensioni psicologiche che essa chiama in causa. Anche se l'immagine più diffusa della scuola è centrata quasi esclusivamente sul piano dell'apprendimento cognitivo, in realtà, molti altri apprendimenti dipendono dal percorso formativo. Alcuni di questi, come l'autonomia, l'autostima e l'accettazione di sé sono collegati al tema dell'identità. Altri invece sono collegati all'acquisizione di compiti di sviluppo, come le competenze relazionali e di capacità di integrazione nell'ambiente. Senza dimenticare la preparazione verso un'occupazione, lo sviluppo di una coscienza civica, l'acquisizione di un sistema personale di valori, l'indipendenza emotiva dai genitori eccetera.⁷⁷ L'istituzione scuola spesso opera in modo lampante e programmato per l'acquisizione di competenze sul piano cognitivo. A questo proposito è stata richiamata la distinzione tra curriculum ufficiale e curriculum nascosto.⁷⁸ Quest'ultimo si riferisce alla parte implicita e non meno importante dell'insegnamento/apprendimento, cioè al processo di socializzazione che avviene a scuola. Il curriculum nascosto presenta accezioni positive relative all'educazione morale, al comportamento, alla socializzazione e alla comunicazione; ma pure aspetti dibattuti poiché mira a diffondere i valori culturali dominanti e, quindi, anche

⁷⁶ Guichard (1987), citato da A. Palmonari.

⁷⁷ R. J. Havighurst (1952).

⁷⁸ F. Strodtbeck (1971).

stereotipi e pregiudizi. In ogni caso anche alla scuola è demandato il compito di insegnare agli studenti a vivere e a relazionarsi.⁷⁹

I fattori che possono facilitare o viceversa ostacolare un esito positivo di questo percorso sono diversi. Le sollecitazioni poste dalla scuola costituiscono una potenziale fonte di stress. Appare normale che se le richieste assumono un livello ottimale, nel senso che sono proporzionate alle capacità e competenze degli allievi, sono potenzialmente in grado di stimolare risultati positivi, viceversa, nel caso non lo fossero, non porterebbero a un utilizzo pieno del potenziale degli stessi o ne potrebbero incrementare gli insuccessi.

Secondo Hargreaves⁸⁰ la cultura scolastica è riconducibile a quattro grandi categorie:

- la cultura in senso classico è prevalentemente centrata sui risultati, ma presenta una bassa coesione sociale;
- la cultura della sopravvivenza è segnata da un clima di passività, scarso coinvolgimento e povertà relazionale;
- la cultura della “crescita”, al contrario, è caratterizzata da una forte tensione verso l’innovazione e la competenza e presenta un’elevata coesione;
- la cultura del benessere è centrata sul vissuto personale degli alunni. Le relazioni sono intense e positive, e il clima è rilassato e accogliente.

115

I primi due tipi di culture scolastiche rappresentano situazioni meno favorevoli rispetto alle ultime due che prevedono invece le condizioni più vantaggiose.

Per Vegetti Finzi e Battistin⁸¹ alla cultura scolastica sono connessi tre stili educativi:

- quello autoritario, caratterizzato da serietà e impegno, ma poco sensibile alla personalità dell’allievo nonché rigido. Le valutazioni sono una sorta di verdetti che, se negativi, non tutelano l’autostima dello studente. Il clima in classe è austero;

⁷⁹ Il curriculum nascosto: quale definizione?

www.medicjournalcampus.it/fileadmin/MEDICS/archivio/vol_1-_2016/numero_1/03_CINQUE.pdf.

⁸⁰ Hargreaves (1995).

⁸¹ S. Vegetti Finzi e A. M. Battistin (2000).

- quello permissivo, non tollera regole ed evita imposizioni. Le valutazioni non si basano su criteri selettivi e gli allievi non sono stimolati a migliorare. Casualità e confusione rappresentano i tratti caratteristici della vita di classe;
- quello autorevole, in grado di stabilire e far rispettare le regole essenziali per il raggiungimento degli obiettivi scolastici, attraverso la loro condivisione e la contrattazione con la classe. Interazione e comunicazione sono elementi basilari per il rispetto delle soggettività e responsabilità. Le valutazioni hanno un carattere formativo. L'ambiente in classe risulta accogliente e piacevole.

Per quanto sintetiche, le tre descrizioni riportate evidenziano come ideale l'ultimo stile educativo. Per Damon⁸², l'autorevolezza scaturisce da tre espressioni professionali: l'imparzialità, la sincerità e la responsabilità. Queste qualità hanno a che vedere con la personalità dell'insegnante, che dovrebbe essere dotato di buone basi culturali, di competenze psicologiche e didattiche. Non da ultimo e trasversalmente all'intero contesto educativo, le competenze nel campo della comunicazione risultano essenziali. In genere le interazioni in classe possono seguire uno schema "semplice" del tipo: inizio dell'insegnante, replica dello studente e valutazione. Questa è una visione secondo la quale l'insegnante considera la classe come somma di singoli rapporti docente-allievo. Ma l'insegnante può o dovrebbe rispondere in modo da considerare la classe come una piccola comunità "scientifica". Infatti, può rispondere in modo non valutativo, riformulando la produzione dello studente e offrendola a tutti. In questo modo il discorso può rimanere aperto ed essere riproposto alla classe come gruppo interagente.⁸³ In pratica si tratta di valorizzare la classe come risorsa migliore per l'apprendimento e la socializzazione.

12.2.2. Il coping

Che cos'è lo stress? La parola stress deriva dal latino *strictus* ovvero stretto, serrato, compresso e in Inghilterra, nel XVII secolo, il termine era usato con l'accezione di difficoltà, avversità o afflizione. Nei secoli successivi ha acquisito il significato di

⁸² Cit. Carugati e Selleri (2001).

⁸³ C. Pontecorvo (1999).

pressione, tensione o sforzo.⁸⁴ Lo stress può essere definito come lo squilibrio fra un eccesso di sollecitazioni e la capacità del soggetto a farvi fronte. Gli eventi sfociano in stressanti quando sono considerati minacce ai personali bisogni di relazionalità, di competenza e di autonomia. Le conseguenti e possibili reazioni emotive sono tristezza, paura e rabbia. Lo stress può essere classificato positivo quando il soggetto reagisce favorevolmente per adattarsi alla situazione, come negativo quando ciò non avviene, sviluppando senso di inadeguatezza e impotenza.⁸⁵

Il termine *coping* proviene dal verbo inglese *to cope* che significa fronteggiare. Una definizione del termine è data a esempio da Lazarus e Folkman, secondo i quali il *coping* consiste in un insieme di comportamenti “finalizzati al fronteggiamento delle situazioni di stress determinate da un eccesso di richieste” provenienti dall’ambiente o dal soggetto stesso, che superano le risorse disponibili o percepite come disponibili. Esso rappresenta una risorsa per far fronte alla vita, una serie di strategie per adattarsi e superare piccole e grandi difficoltà. Il *coping* può, dunque, essere considerato come un meccanismo di difesa⁸⁶, infatti presenta forti analogie con quello di strategia di fronteggiamento. Ognuno si orienta verso un numero ristretto di strategie difensive, una sorta di stile personale che in qualche modo ci identifica. Un altro concetto affine a quello di *coping* è la resilienza. I due significati in parte si sovrappongono, ma rispondono a due prospettive diverse. Quando si parla di resilienza l’obiettivo è focalizzato sull’esito del processo: con questo concetto ci si riferisce alla capacità di recupero del soggetto in situazioni di difficoltà in una determinata situazione. Il risultato dipende sia dalle strategie di *coping*, sia dall’apporto fornito da altri fattori rilevanti come, ad esempio, la disponibilità di reti sociali, il supporto familiare e la presenza di servizi sociali. Come abbiamo appena visto, il *coping* ha invece a che vedere con gli stili di risposta che contraddistinguono la persona all’interno del contesto di vita. È necessario precisare, inoltre, che il concetto di *coping* si riferisce alla gestione delle situazioni che producono stress, incluse le fonti di disagio o pressione presenti negli eventi ordinari della vita quotidiana, mentre la resilienza

⁸⁴ <http://www.professioneformatore.it/cinque-fasi-dello-stress/>.

⁸⁵ R. S. Lazarus, S. Folkman (1984).

⁸⁶ B. Zani e E. Cicognani (1999).

riguarda, per definizione, le esperienze di stress acuto e prolungato, le situazioni-limite e di carattere drammatico (ad esempio la povertà economica, la perdita di un familiare, conflitti armati, gravi infermità eccetera).

Il processo di *coping* può seguire diversi modelli che genericamente comprendono due fasi dette di valutazione primaria e secondaria. La valutazione primaria degli eventi è normalmente seguita da reazioni quali smarrimento, tentativi di soluzione, primi impulsi all'azione. Nella valutazione secondaria della situazione gli adolescenti (non solo loro) analizzano più precisamente risorse, azioni, aspettative di successo, ostacoli. Le risposte di *coping* sono per lo più di tipo passivo e difensivo.

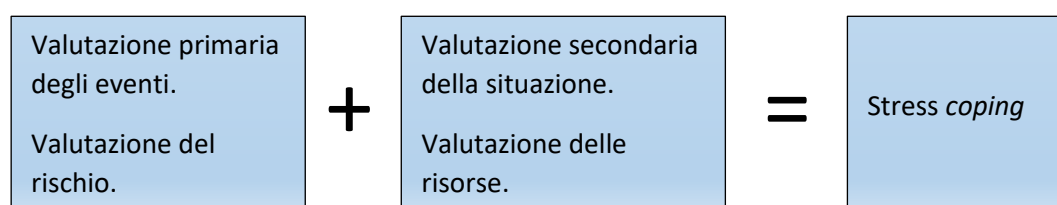


Figura 14 - “*Stress and coping*” Lazarus e Folkman

Sono riconosciute due famiglie di *coping*: quella di reazione alle emozioni e quella di reazione ai problemi. Praticare dello sport per smaltire lo stress, scarabocchiare su un foglio durante una lezione scolastica se si è in ansia e simili sono strategie per gestire emozioni negative. Non presentarsi a scuola per evitare una verifica o interrogazione oppure a un incontro sono esempi di reazioni a problemi e situazioni disagiati. Le strategie di *coping* vengono distinte in: proattive, sociale e relative al significato. Nel *coping* proattivo si cerca di anticipare i problemi per poterli gestire quando si presentano, una sorta di bagaglio mentale di esperienze. Il *coping* sociale prevede il supporto da parte di amici e familiari, si fa appello a risorse “esterne”. Il *coping* centrato sul significato nasce dal cercare di trarre degli insegnamenti dalle avversità, ma anche dal dare un senso a una disgrazia, vedere positivo.⁸⁷

⁸⁷ <https://www.propsicologia.it/2015/coping/>.

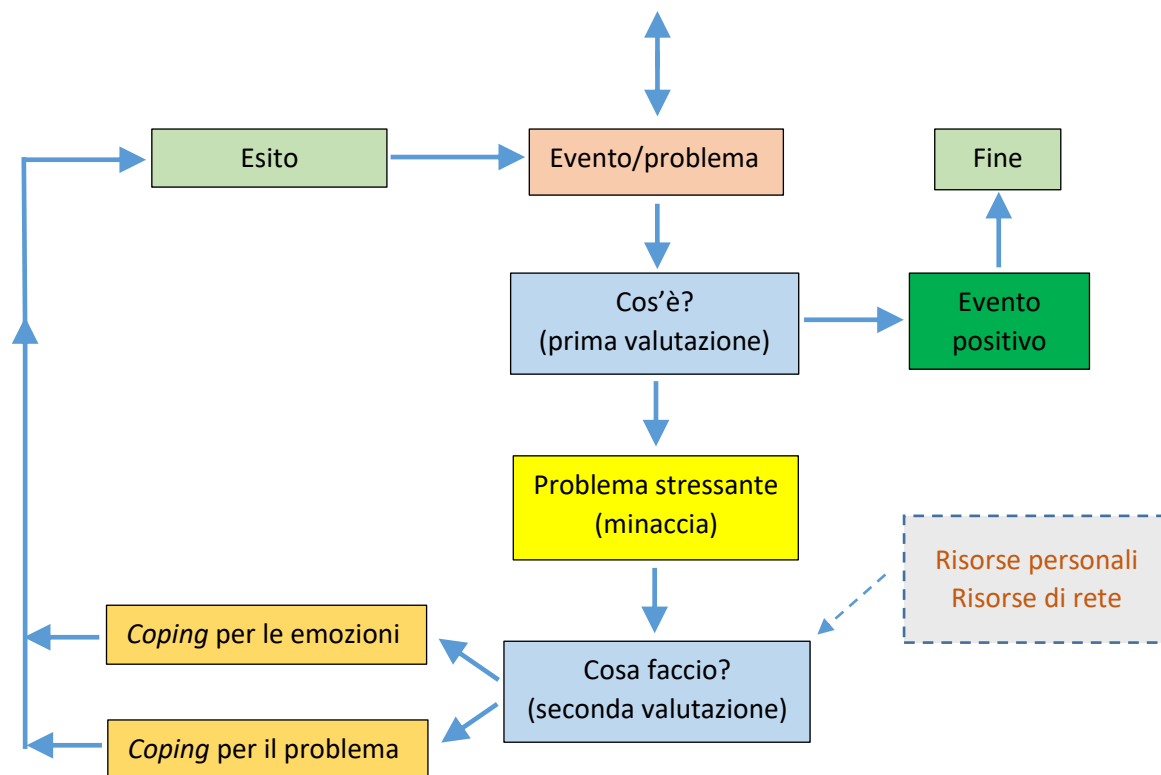


Figura 15 - Modello dello stress e del *coping* di Lazarus e Folkman (1984)

La tendenza degli adolescenti a gestire lo stress e le relative tipologie di coping, è oggetto di indagini valutative da parte di diversi studi, di seguito facciamo un breve riferimento alla ricerca effettuata dal Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna. In genere queste valutazioni si avvalgono, per l'aspetto quantitativo, di dati singoli (*item*) ottenuti da risposte relative a una serie di domande. Uno degli obiettivi di queste ricerche è quello di identificare alcune strategie di *coping*, utilizzate dagli adolescenti, che risultano inefficaci, in quanto associate a uno scarso benessere psicologico. Di seguito un esempio di *item* utilizzati.

- *Quando hai un problema che ti stressa, di solito, quante volte fai ognuna delle cose descritte di seguito?*

Critico me stesso./ Divento irritabile./ Cerco l'aiuto concreto di qualcuno./ Aspetto e spero che succeda qualcosa./ Penso di non poterlo risolvere e lascio perdere./ Mi sento in colpa e dispiaciuto./ Me ne sto per conto mio evitando gli altri./ Ne parlo con un amico-a per avere

suggerimenti./ Parlo con qualcuno dei miei sentimenti./ Accetto la situazione come imm modificabile./ Faccio più esercizio fisico./ Me la prendo con gli altri./ Cerco comprensione e sostegno da amici o familiari./ Mi impegno in altre attività per distrarmi.

Questi studi mettono in evidenza l'importanza della dimensione d'interazione comunicativa sia verso sé stessi che verso gli altri (vedi capitolo 4.1.). Se consideriamo il *coping* sociale nella classe (comunità di pratiche), notiamo che le possibili risorse che l'adolescente può trovare sono i suoi compagni e gli insegnanti.

12.2.3. Soddisfazione a scuola

Una domanda banale quale “Come stai?”, oggi spesso desementizzata e relegata a pretesto di connessione comunicativa analogamente a “Pronto, ciao sono io.”, rimanda alla profonda questione della natura del benessere. Lo stato d'animo di chi è sereno, privo di dolori o preoccupazioni e ha piacere di ciò, è oggetto di studio dell'etica classica. Per Aristippo la felicità era la ricerca del piacere, Socrate riteneva felici le persone virtuose, Epicuro fondava la felicità sul piacere ma con criteri di scelta, e via dicendo. Solo in età moderna con Hume si inizia a considerare la felicità in una dimensione sociale, poi Kant individua nell'azione morale lo strumento della ragione da contrapporre agli istinti. In sintesi, il pensiero filosofico e religioso tende a definire la felicità in relazione al modo di agire etico dell'individuo e non secondo la piacevolezza delle sensazioni.

Circa a metà del secolo scorso lo stare bene iniziò ad essere considerato con un significato basato sulla valutazione che il soggetto dava di sé. Secondo Heady e Wearing⁸⁸ il benessere è composto da tre elementi: la soddisfazione del soggetto (soddisfazione di vita), l'affetto positivo e l'affetto negativo. La soddisfazione del soggetto rientra nel campo cognitivo ed è il confronto della situazione vissuta con i propri scopi, bisogni e aspettative; migliore è l'allineamento e maggiore sarà la contentezza. Per contro la componente affettiva si riferisce alle emozioni che a loro volta sono distinte in positive e negative. In questo modello il benessere rientra, dunque, in una percezione soggettiva e dipende principalmente dal raggiungimento

⁸⁸ B. Headey e A. Wearing (1992).

o meno dei propri scopi. Le dimensioni qui considerate comprendono la cognitività (soddisfazione di vita) e l'emotività (affetto). Si parla, quindi, di benessere come un insieme di effetti e non di cause. Pertanto, i possibili strumenti di valutazione del benessere colgono sostanzialmente il livello rappresentativo che una persona ha del proprio stare bene, ma non consentono di rilevare le conseguenze logiche sui fenomeni ai quali le rappresentazioni si riferiscono.

Se il benessere viene definito nei termini di una esperienza interna del soggetto, viene classificato come teoria del benessere soggettivo, mentre quelle che si occupano di individuare i criteri di un funzionamento psicologico ottimale alla base della sensazione positiva vengono chiamate teorie del benessere psicologico.⁸⁹

Nel campo degli strumenti per cercare di valutare la soddisfazione di vita (Satisfaction With Life Scale o SWLS) spicca, fra i molti, lo studio condotto da Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985)⁹⁰. Questa indagine si fonda su criteri soggettivi propri dell'intervistato che, nel formulare le risposte, confronta le proprie circostanze di vita con quanto ritiene appropriato a sé stesso e alle proprie aspettative. In pratica la messa a fuoco sulla soddisfazione di vita permette all'intervistato di riflettere al riguardo della sua esistenza per rapporto ai propri valori e criteri. Appare evidente che i limiti di simili strumenti di "misura", come scritto in precedenza, sono nel non permettere di valutare le cause delle risposte, per esempio i criteri alla base dei giudizi. A livello internazionale il PISA (Programme for International Student Assessment) promosso dall'OCSE (Organisation for Economic Cooperation and Development), indaga il benessere degli studenti in relazione a quattro aree: gli esiti scolastici, le relazioni con i coetanei e con gli insegnanti, la vita domestica, l'uso del tempo libero al di fuori dalla scuola.⁹¹ In particolare tramite PISA 2015 sono stati sondati i principali aspetti del benessere soggettivo dei quindicenni.⁹² Rispetto agli altri Paesi di riferimento e alla media OCSE, gli allievi svizzeri denotano un'elevata

⁸⁹ B. Zani e E. Cicognani (1999).

⁹⁰ https://www.researchgate.net/publication/7404119_The_Satisfaction_With_Life_Scale.

⁹¹ <http://www.anisn.it/nuovosito/lindagine-ocse-pisa-definisce-benessere-degli-studenti/>.

⁹² https://pisa.educa.ch/sites/default/files/uploads/2018/11/pisa2015_rapporto_nazionale_i.pdf.

soddisfazione di vita e un forte senso di appartenenza alla scuola. In compenso i quindicenni svizzeri sono quelli che lamentano più esperienze di bullismo.⁹³

I risultati ottenuti dallo studio evidenziano che, a fianco ad altri ambiti fondamentali della vita dei giovani, la scuola è elemento sostanziale al soddisfacimento di bisogni psichici e sociali basilari.⁹⁴ La scuola è considerata un importante luogo di sviluppo per i bambini e gli adolescenti che condiziona lo sviluppo degli aspetti scolastici e socio-emotivi.⁹⁵

L'appartenenza a un gruppo più ampio o a una comunità, per esempio il contesto scolastico o sportivo, può ridurre lo stress e il carico psichico.⁹⁶ Ci si sente parte di un gruppo quando si ha la sensazione di essere accettati e apprezzati dai membri dello stesso, di essere legati agli altri e di sentirsi integrati nella comunità. Tutti noi, e i giovani in particolare, aspiriamo a legami sociali forti, alla condivisione di valori⁹⁷, all'assistenza e al sostegno da parte degli altri. Questo sentimento di appartenenza è importante per lo sviluppo psicologico e sociale in quanto conferisce un'identità e infonde sicurezza e un senso di comunità.⁹⁸

122

Se partiamo dal presupposto che il senso di appartenenza alla scuola sia un aspetto rilevante per gli adolescenti, esso offre anche delle indicazioni riguardo alla capacità e alla volontà dei quindicenni di partecipare alla società. In questo senso la scuola si mostra ancora un contesto fondamentale per la riuscita, non solo degli studi, ma pure del processo di maturazione verso l'adulthood.

Un altro fattore determinante per un possibile malessere degli allievi è il bullismo. Esperienze di bullismo a scuola possono avere conseguenze per tutta la vita, sia per i diretti interessati (la vittima e l'aggressore) sia per gli altri.⁹⁹ Queste conseguenze non riguardano solo gli individui, bensì anche le loro famiglie e la comunità scolastica.

⁹³ *PISA 2015: Gli allievi della Svizzera nel confronto internazionale*, SEFRI/CDPE e Consorzio PISA.ch, Berna e Ginevra, 2018.

⁹⁴ Cfr. Natvig, Albrektsen & Qvarnström (2003); Suldo (2016) e Pittman & Richmond (2007).

⁹⁵ Pittman et al. (2007).

⁹⁶ Baumeister e Leary (1995).

⁹⁷ I valori sono uno dei fondamenti su cui è stato sviluppato il quadro teorico del quaderno di ricerca "Abbigliamento non consono a scuola". <https://cptmendisio.ch/indagine-sullabbigliamento-consono-a-scuola/>.

⁹⁸ Jethwani-Keyser (2008).

⁹⁹ *PISA 2015: Gli allievi della Svizzera nel confronto internazionale*, SEFRI/CDPE e Consorzio PISA.ch, Berna e Ginevra, 2018.

In particolare, il fatto di essere costantemente oggetto di bullismo provoca un livello elevato di stress cronico, che può avere ripercussioni negative sulla salute fisica e mentale.¹⁰⁰ Tali effetti negativi sono problematici soprattutto per gli adolescenti, dal momento che durante questa fase dello sviluppo il sistema fisiologico di regolazione dello stress è particolarmente sensibile.¹⁰¹ È proprio sulla scorta di queste premesse che lo studio PISA, a cui abbiamo accennato in precedenza, ha descritto la soddisfazione di vita in generale, la percezione del senso di appartenenza alla scuola e le esperienze di bullismo dei quindicenni in Svizzera e nei Paesi di riferimento.¹⁰² Di seguito gli *item* utilizzati nell'indagine PISA 2015:

- Nell'insieme, in che misura sei soddisfatto/a della tua vita attuale?

«non soddisfatto» «mediamente soddisfatto» «soddisfatto» «molto soddisfatto»

- In che misura sei d'accordo con le seguenti affermazioni?

A scuola mi sento come un estraneo./ A scuola mi faccio facilmente degli amici./ A scuola mi sento a mio agio./ Mi sento spesso a disagio, non mi sembra di essere al posto giusto nella mia scuola./ Gli altri allievi danno l'impressione di apprezzarmi./ A scuola mi sento solo.

«molto d'accordo» «d'accordo» «in disaccordo» «molto in disaccordo»

- Durante gli ultimi 12 mesi, con che frequenza hai vissuto le seguenti situazioni a scuola?

Alcuni allievi mi hanno volontariamente tenuto in disparte./ Alcuni allievi mi hanno preso in giro./ Alcuni allievi mi hanno minacciato./ Alcuni allievi si sono impossessati o hanno distrutto oggetti che mi appartenevano./ Alcuni allievi mi hanno picchiato./ Alcuni allievi hanno fatto circolare brutti pettegolezzi sul mio conto.

«mai o quasi mai» «qualche volta all'anno»

«qualche volta al mese» «una o più volte alla settimana»

¹⁰⁰ Rivara e Le Menestrel (2016).

¹⁰¹ McEwen e Morrison (2013).

¹⁰² https://pisa.educ.ch/sites/default/files/uploads/2018/11/pisa2015_rapporto_nazionale_i.pdf.

Gli studi PISA sul benessere a scuola indicano che bisognerebbe prestare grande attenzione alla prevenzione di quei fattori di potenziale malessere (bullismo) e al rafforzamento del senso di appartenenza alla scuola. La percezione soggettiva di soddisfazione influenza, infatti, in misura statisticamente significativa la vita degli adolescenti nonché il loro successo scolastico.

12.2.4. Benessere sociale

Nel capitolo precedente è stata messa in evidenza l'identificazione del benessere con la visione soggettiva. Risulta chiaro che questo modello contrappone il punto di vista soggettivo alle condizioni sociali. È innegabile che il benessere psicologico e fisico dipendono da fattori sia psicologici che sociali. La stessa definizione di benessere è culturale: all'interno di ogni cultura i soggetti valutano il proprio stato di benessere sulla base di criteri il cui significato risulta comprensibile in riferimento alla visione del mondo da cui tale cultura è caratterizzata. Infatti, uno stesso modo di comportarsi può assumere valenze differenti all'interno di culture diverse.

124

La ricerca nel campo dello studio psicologico del benessere cerca di valutare, con strumenti empirici, sia i parametri oggettivi del contesto di vita sia le qualità delle esperienze sociali del soggetto. Di seguito proponiamo un riassunto di alcuni temi relativi alla ricerca sul benessere sociale tratti da Ryan & Deci (2001) e Diener & Diener (1995).

Il reddito è un parametro all'interno del legame tra benessere e ricchezza. Le ricerche effettuate fra le nazioni più agiate e fra i ceti più ricchi tuttavia non riportano, all'interno della stessa nazione, livelli di benessere maggiore. Per contro, tra le nazioni più povere si riscontra una relazione significativa fra reddito e benessere. Fra le possibili spiegazioni di questi risultati vi è il confronto sociale: non è tanto il reddito in sé l'elemento determinante, ma piuttosto il confronto sociale nello stesso contesto di vita. Per esempio, i più agiati hanno la possibilità di essere maggiormente autonomi e liberi di perseguire i propri interessi e aspirazioni. Questo vale a partire da un certo livello di reddito, sotto una certa soglia, invece, i soldi fanno spesso la differenza tra vivere e sopravvivere.

La posizione all'interno del contesto sociale mette in risalto la relazione fra ruoli e identità. In questo ambito alcuni studi rilevano che la qualità e l'importanza del ruolo sociale ricoperto dal soggetto incrementano il suo sentimento di benessere. Possiamo immaginare, come ipotesi alternativa, che questo "effetto benessere" non risieda particolarmente nel ruolo in sé, ma piuttosto nella sua adeguatezza alle caratteristiche del soggetto. Se il ruolo è socialmente importante può comunque produrre disagio se non adatto alle caratteristiche di chi lo svolge.

Particolarmente rilevante per il benessere dell'individuo risultano le reti di relazioni. Il sostegno della rete sociale si caratterizza come senso di comunità, cioè quel $\text{io} + \text{tu} = \text{noi}$. L'essere in relazione è un bisogno umano fondamentale. In questo senso la scuola come comunità di pratiche rappresenta un contesto estremamente fertile per la costituzione e il rafforzamento dell'identità. L'emarginazione, la mancata integrazione e la solitudine sono associati a sentimenti di malessere. Avere compagnia rappresenta un fattore positivo, ma un valido supporto di vita sta soprattutto nella qualità delle relazioni.

12.2.5. Il clima in ambito scolastico

Capita di mettere piede per esempio in un luogo di lavoro o a scuola e giudicare le caratteristiche di quell'ambiente con il termine clima: "c'è un buon clima in aula" oppure "il clima sul posto di lavoro è pesante". Questa intuitiva valutazione si ricava da vari elementi fra loro in qualche modo concordanti anche se di natura diversa.

Entrando a scuola potremo, per esempio, essere colpiti dalla struttura architettonica, dai colori, dall'arredamento come dal modo di comportarsi di studenti e insegnanti eccetera. La qualità dell'ambiente suscita risposte emotive che si traducono in un linguaggio che richiama immagini, sensazioni e azioni: "è un luogo rilassante", "se hai bisogno, ti danno una mano", "è un ambiente freddo", "si avverte mancanza di fiducia" eccetera. Di fatto, il significato di clima risulta complesso e difficilmente inquadrabile sia come oggetto (cos'è) sia per quanto riguarda la prospettiva disciplinare da cui indagarlo. È chiaro che sono in gioco aspetti oggettivi e soggettivi. La letteratura in questo campo comprende diverse linee di pensiero. Alcuni autori sostengono che il clima in classe rappresenti un insieme di rapporti di reciproca

dipendenza fra le parti, altri che esso sia una percezione collettiva che il gruppo ha di stare assieme e ancora che il clima sia creato dalla rete di relazioni affettive. Le teorie sono molteplici ma, fra quelle qui indagate, tutte considerano l'insieme classe come un'unità che determina il clima. Diversi sono i fattori che possono influenzare il modo di sentirsi in classe, dagli spazi fisici curati e organizzati alla disciplina, dalla chiarezza degli scopi di ciascuna lezione alla sicurezza in classe, dall'assenza di favoritismi al supporto emotivo eccetera. Appare evidente che il docente assume un ruolo centrale nella costruzione dei rapporti fra le parti e, di conseguenza, nella formazione di un clima di classe positivo.

Fra gli strumenti utilizzati per la "misurazione" del benessere degli allievi in classe c'è il questionario. L'analisi statistica dei dati rilevati offre una grande fonte di informazioni. Si tratta di una serie di domande suddivise per categorie, per esempio: il senso di appartenenza, il sostegno da parte degli insegnanti, la relazione con i compagni e così via. Si tratta di una raccolta di risposte soggettive e dunque subordinate a diverse interpretazioni. I dati raccolti possono essere messi in contrapposizione fra loro per ottenere delle possibili correlazioni. Oltre a dati di carattere quantitativo, con il questionario è possibile raccogliere informazioni qualitative, per esempio inserendo brevi domande aperte o la possibilità di scrivere delle osservazioni.

12.2.6. Autoefficacia

L'autoefficacia percepita corrisponde alla consapevolezza di essere capace di dominare specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psicologico o sociale. In altre parole, è la percezione che abbiamo di noi stessi in relazione al sapere di essere in grado di fare, sentire, esprimere, essere o divenire qualcosa.¹⁰³ Il senso di autoefficacia, attraverso cui si ricavano riscontri sulle proprie capacità, si costruisce in particolare su quattro fonti:¹⁰⁴

¹⁰³ A. Bandura (2000).

¹⁰⁴ *Ibidem*.

- le esperienze personali, che hanno la funzione di indicatori di capacità, determinano un senso di padronanza. Perseverare e riuscire in una certa azione è estremamente gratificante;
- l'esperienza vicaria è quella fornita dall'osservazione di determinati modelli. Vedere persone simili a sé che raggiungono gli obiettivi perseverando, incrementa la convinzione di poter riuscire. Allo stesso modo osservare persone che falliscono indebolisce l'autoefficacia e abbassa il livello di motivazione;
- la persuasione verbale e sociale capace di infondere la convinzione di possedere certe capacità. Una persuasione sociale convincente fornita da persone significative, come genitori e insegnanti, può aumentare l'autoefficacia;
- la presenza di stati emotivi fisiologici. Compiere un'azione implica dei cambiamenti fisici e psicologici correlati all'ansia. Il sentirsi tesi è segno di vulnerabilità e può influire negativamente sul senso di autoefficacia.

Tali informazioni relative alle nostre azioni vengono in seguito elaborate cognitivamente.

127

Possiamo considerare la nostra vita come il risultato di continui apprendimenti. La percezione del mondo che struttura la nostra realtà dipende sensibilmente dal flusso di esperienze che costantemente ci lega all'ambiente, all'apprendimento. Nella formazione delle convinzioni di autoefficacia influiscono soprattutto le figure significative, quindi le figure genitoriali, gli insegnanti e il gruppo dei pari. L'educatore, oltre al gruppo classe, è una figura importante nel determinare il senso di autoefficacia degli studenti, ma solo se eserciterà in modo adeguato il ruolo professionale, attraverso delle adatte competenze personali, socio-affettive e relazionali, potrà facilitare un ottimale senso di autoefficacia negli allievi.

Nel contesto scolastico la qualità delle relazioni tra docenti e discenti può dunque avere ripercussioni significative sia sulle motivazioni allo studio degli studenti sia sul loro senso di autoefficacia. In particolare, è stata riscontrata una correlazione tra le aspettative degli insegnanti e le percezioni di efficacia personale scolastica degli studenti.¹⁰⁵

¹⁰⁵ P. Filippello e R. Truzoli (1999).

All'insegnante occorrono sia competenze culturali e pedagogico-didattiche sia competenze relazionali, indispensabili per interagire correttamente con i colleghi, i genitori e gli alunni e, in particolare, per instaurare delle relazioni educative profonde, significative ed efficaci.

13. Bibliografia e sitografia

- Abbagnano N., *Dizionario di filosofia*, UTET, Torino, 2003.
- A.A.V.V., *Comunicazione e mediazione interculturale, Prospettive a confronto*, A. Fabris (a cura di), Edizioni ETS, Pisa, 2002.
- Antonietta Crea M., *Strategie di coping nell'adolescenza*, Laruffa, Reggio Calabria, 2009.
- Apel K. O., *Etica della comunicazione*, Jaca Book, Milano, 2003.
- Balboni P., *Parole comuni, culture diverse. Manuale di comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia, 2000.
- Bandura A., *Autoefficacia: teorie e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.
- Bandura A., *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Erickson, Trento, 2012.
- Baumeister R.F. e Leary M.R., *The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*, *Psychological Bulletin*, 117/3, 1995, pp. 497–529.
- Bee H., *Life-span Development*, Insight University of Cumbria, 1994.
- Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2000.
- Bourdieu P., *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Parigi, 1982.
- Bouvier Gallacchi M., Tomada A., Beretta O., Perucchi M. et al., *Strategia e programma quadro di prevenzione e promozione della salute. Cantone Ticino 2013-2015*, Ufficio del medico cantonale, Servizio di promozione e di valutazione sanitaria, Bellinzona, 2013.
- Bouvier Gallacchi M., Antonietti A., Tomada A., Vanolli M., *Programma d'azione cantonale "Promozione della salute" 2021-2024*, Ufficio del medico cantonale, Servizio di promozione e valutazione sanitaria, Bellinzona, 2020.
- Carugati F., Selleri P., *Psicologia sociale dell'educazione*, il Mulino, Bologna 1996.
- Castelli L., Crescentini A. & Marcionetti J., *Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti*, Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi, Locarno, 2017.
- Confalonieri E. e Grazzani Gavazzi I., *Adolescenza e compiti di sviluppo*, UNICOPLI, Milano, 2002.

- De Saussure F., *Corso di linguistica generale*, Editori Laterza, 2009.
- Diener E., Diener M., *Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem*, Journal of Personality and Social Psychology, 1995.
- Di Franco G., *Qualità della vita: dai modelli alle ricerche empiriche*, in Vergati S. (a cura di), *Dimensioni sociali e territoriali della qualità della vita*, La Goliardica, Roma, 1989.
- Egloff M., & Cattaneo, A. (a cura di) (2019). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese*, Locarno: Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi, Edizione 2019.
- Fabris A., *Comunicazione e mediazione interculturale, prospettive a confronto*, Edizioni ETS, Pisa, 2002.
- Favaro G., *Alfabeti interculturali*, Guerrini e Associati, Milano, 2000.
- Filippello P., Truzoli R., *Competenze sociali ed emotive e senso di autoefficacia scolastica: contesto sociale e differenze individuali*, Studi di psicologia dell'educazione, Armando Editore, Roma, 1999.
- 130 ▪ Fouad Allam K., *Immigrazione e mediazione interculturale*, in A. FABRIS (a cura di), *Comunicazione e mediazione interculturale, prospettive a confronto*, Edizioni ETS, Pisa, 2002.
- Gardner F., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna, 2000.
- Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, il Mulino, Bologna, 2017.
- Habermas J., *Il futuro della natura umana, i rischi di una genetica liberale*, Einaudi, Torino, 2002.
- Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo, lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Hargreaves D. H., *School Culture, School Effectiveness and School Improvement*, Departement of education Universiti of Cambrige, 1995, published online, 2006.
- Havighurst Robert J. (Robert James), *Developmental tasks and education*, Longmans, Green, New York, 1952.
- Headey B., Wearing, A., *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*, Lonman Cheshire, Melbourne, 1992.

- Janosz M., Georges, P. & Parent, S., *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*, Revue Canadienne de Psycho-éducation, 1998.
- Jedlowski P., *Storie comuni*, Bruno Mondatori, Milano, 2000.
- Jethwani-Keyser M.M., *"When teachers treat me well, I think I belong": School belonging and the psychological and academic well-being of adolescent girls in urban India*, Unpublished Dissertation, New York, New York University, 2008.
- Lancini M., *Cosa serve ai nostri ragazzi. I nuovi adolescenti spiegati ai genitori, agli insegnanti, agli adulti*, UTET, Milano. 2020.
- Lazarus R.S., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York, 1984.
- Mantovani G., *Comunicazione e identità*, il Mulino, Bologna, 2000.
- Mantovani G., *Ergonomia*, il Mulino, Bologna, 2000.
- Marabelli C., *Etica generale*, dispense a uso degli studenti, FTL, Lugano, 2002.
- McEwen B.S. e Morrison J.H., *The brain on stress: Vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex over the life course*, Neuron, 79/1, 2013, pp. 16–29.
- Mead G. H., Nieddu A. M. (a cura di), *La filosofia sociale*, Mimesis, Sesto San Giovanni, 2016.
- Moro W., *Didattica della comunicazione visiva*, La Nuova Italia, Firenze, 1985.
- Nancy J.-L., *Tre saggi sull'immagine*, Cronopio, Napoli, 2002.
- Natvig G.K., Albrektsen G. e Qvarnström U., *Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents*, International Journal of Nursing Practice, 9/3, 2003, pp. 166–175.
- Palmonari A. e Sarchielli G., *Evoluzione degli studi sull'adolescenza*, in A. Palmonari (a cura di) *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Peirce C. S., *Collected papers*, scritti fra il 1893 e il 1910.
- Pezzoli L., Bracci A., Caiata Zufferey M., Lisi A., Luciani M., Morese R., Soldini E., Crivelli L., *Progetto CoSmo. Covid e salute mentale dei giovani. Rapporto di ricerca*, Manno, SUPSI, 2022.
- Pittman L. e Richmond A., *Academic and Psychological Functioning in Late Adolescence: The Importance of School Belonging*, The Journal of Experimental Education, 75/4, 2007, pp. 270–290.

- Polito M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento, 2000.
- Pontecorvo C. (a cura di), *“Manuale di psicologia dell'educazione”*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Rigotti E., *Testi per l'esame di linguistica generale 2*, USI, Lugano, 2001.
- Rigotti E., *Scienze della comunicazione: una mappa per orientarsi* (prolusione tenuta in occasione della consegna dei diplomi in Scienze della Comunicazione, dei diplomi del Master of Science in Communications Management e del conferimento del dottorato di Licenza), USI, Lugano, 2002.
- Rigotti F., *Onestà*, Cortina, Milano, 2014.
- Rivara, F. e Le Menestrel S.M., *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*, Washington DC, The National Academies Press, 2016.
- Ryan R.M., Deci E.L., *On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, Annual Review of Psychology, 2001.
- 132 ▪ Rousseau J. J., *Il contratto sociale*, Einaudi, Torino, 1994.
- Sappa V. & Boldrini E., *Resilienza degli e delle insegnanti della formazione professionale. Basi per lo sviluppo di interventi sensibili al contesto. Rapporto finale progetto di ricerca pilota 2015-2016*, Lugano, IUFPF, 2016.
- Strodbeck F., *Il curriculum latente della famiglia delle classi medie*, Angeli, Milano, 1978.
- Uspenskij B.A., *Semiotica I*, dispense, USI, Lugano, 2002.
- Searle J., *Mente, linguaggio e società*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Vegetti Finzi S., Battistin A. M., *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori. Milano, 2000.
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Giunti, gennaio 2010
- Wolton D., *Pensare la comunicazione*, Dedalo, Bari, 2001.
- Zani B., Cicognani E. (a cura di), *Le vie del benessere*, Carocci, Roma, 1999.
- Zanichelli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Milano, 1999.
- Zuccheromaglio C., *Psicologia culturale dei gruppi*, Carocci, Roma, 2002.

- <http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/4719/> (03.01.2022)
- <https://www.romapsicologa.it/2019/10/24/il-senso-di-autoefficacia-a-scuola/> (03.01.2022)
- www.fws-apprentice.ch/fileadmin/user_upload/materialien/2016/Modul_B_Jugendalter_IT.pdf (04.11.2021)
- www.studiosanavio.net/coping/ (04.11.2021)
- Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna
https://www.researchgate.net/publication/264194628_Coping_emozionale_negativo_in_adolescenza_uno_strumento_di_screening (04.11.2021)
- <https://www.psicocultura.it/autoefficacia/> (02.01.2022)
- <https://www.education21.ch/it> (23.05.2022)
- <https://www.bildungundgesundheit.ch/> (23.05.2022)
- <https://www.radixsvizzeraitaliana.ch/> (23.05.2022)
- <https://www.rete-scuole21.ch/> (23.05.2022)
- <https://promozionesalute.ch/programmi-dazione-cantionali/informazioni-di-base/pac-cantoni-partecipanti/ticino.html> (27.07.2022)
- <https://www4.ti.ch/index.php?id=27948> (Servizio di promozione e di valutazione sanitaria) (27.07.2022)
- <https://www4.ti.ch/generale/fss/forum/> (Forum salute e scuola) (19.08.2022)
- <https://www4.ti.ch/decs/linea/linea/> (19.08.2022)
- https://www.profilq.ch/cm/wp-content/uploads/cmdm/3362/1568645008_1505803608_Leitfaden_Gesundheit_von_Lehrpersonen.pdf (03.09.2022)
- <https://www.lch.ch/publikationen/studien/detail/arbeitszeiterhebung-lch-2019-bericht-buero-braegger-2019> (03.09.2022)

Figure/immagini

- Immagine copertina:
<https://www.flickr.com/photos/iophotografo/42543193204> (21.10.2020)
- Figura 2:
<https://it.vecteezy.com/arte-vettoriale/2215384-disegno-linea-continuo-di-un-bacio-di-coppia-con-moto-scooter-retro-vintage-creativo-minimalista-concetto-di-romanticismo-isolato-su-sfondo-bianco> (03.05.2022)
- Figura 3:
<https://it.vecteezy.com/arte-vettoriale/2099744-continuo-una-singola-linea-disegno-felice-saltando-donna-bella-energica-donna-salti-per-gioia-e-aspetto-molto-felice-felicità-libertà-movimento-persone-concetto-disegno-vettoriale-illustrazione> (03.05.2022)

14. Allegati

Allegato 1 – Questionario allievi

Allegato 2 – Schede guida intervista docenti

Allegato 3 – Messaggio 8190, 21 settembre 2022, DECS

Allegato 1 – Questionario allievi

Questionario online

Rapporto con gli insegnanti

1. Il mio rapporto con gli insegnanti è buono.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

2. Se non capisco un argomento, gli insegnanti sono disponibili a spiegarlo nuovamente.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

3. Gli insegnanti mi valorizzano.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

4. I miei insegnanti mantengono un buon clima in classe.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

Rapporto con i compagni di classe

5. Io e i miei compagni collaboriamo e ci aiutiamo.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

6. Vado volentieri a scuola perché ho degli amici.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

7. Mi sento coinvolto/a e apprezzato/a quando sto con i miei compagni.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

8. Alcuni dei miei compagni di classe mi prendono in giro in modo fastidioso.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

Lavoro scolastico e voti

9. Il carico di lavoro (verifiche, interrogazioni ecc..) è eccessivo.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

10. Le verifiche mi creano molta ansia e stress.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

11. Per me un brutto voto è una grande sconfitta personale.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

12. Mi pesa il confronto con i compagni scolasticamente più bravi.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

Sentimento di appartenenza alla scuola

13. A scuola mi sento solo/a.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

14. Mi piace la scuola che frequento.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

15. A scuola mi sento a mio agio.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

16. Imparo molto a scuola.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

Scelta della professione e rapporto con i colleghi di lavoro

21. Sono contento/a dell'apprendistato che ho scelto.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

22. Il rapporto con i miei colleghi di lavoro è buono.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

23. Se non riesco a svolgere un lavoro, i miei colleghi sono disponibili ad aiutarmi.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

24. Sul lavoro imparo molto.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

Rapporto con i genitori/tutori

17. In famiglia mi sento a mio agio e sto bene.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

18. Quando prendo un voto basso i miei genitori cercano di aiutarmi per migliorare.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

19. I miei genitori mi mettono molta pressione per avere voti alti.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

20. In famiglia non ho alcun supporto scolastico.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

Nuove tecnologie

25. Quante ore trascorri sui dispositivi elettronici non per scuola o lavoro (social, videogiochi ecc.) in una giornata?

☐ nessuna	☐ meno di 1 ora	☐ da 1 a 3 ore	☐ da 3 a 6 ore	☐ più di 6 ore
----------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

26. Mi capita di rimanere sveglio/a la notte per utilizzare un dispositivo elettronico (cellulare, tablet, computer, console di gioco ecc.). ...*non rispondere se alla domanda 25 si è risposto “nessuna”.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

27. L'opinione che hanno gli altri su di me nei social è molto importante. ...*non rispondere se alla domanda 25 si è risposto “nessuna”.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

28. Se la scuola fosse sempre a distanza, mi piacerebbe.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

Stato d'animo

138

29. Quando esco di casa per andare a scuola mi sento...

☐ sereno	☐ triste	☐ preoccupato	☐ felice
☐ altro:			

30. Mi capita di rimanere sveglio/a la notte.

☐ mai	☐ raramente	☐ qualche volta	☐ spesso	☐ sempre
------------------------------	------------------------------------	--	---------------------------------	---------------------------------

31. La notte rimango sveglio/a perché...*non rispondere se alla domanda 30 si è risposto “mai”

☐ sono preoccupato per le verifiche	☐ ho paura	☐ sono nervoso
☐ altro:		

32. Sento che le difficoltà si accumulano tanto da non poterle superare.

☐ per nulla d'accordo	☐ poco d'accordo	☐ abbastanza d'accordo	☐ molto d'accordo
--	---	---	--

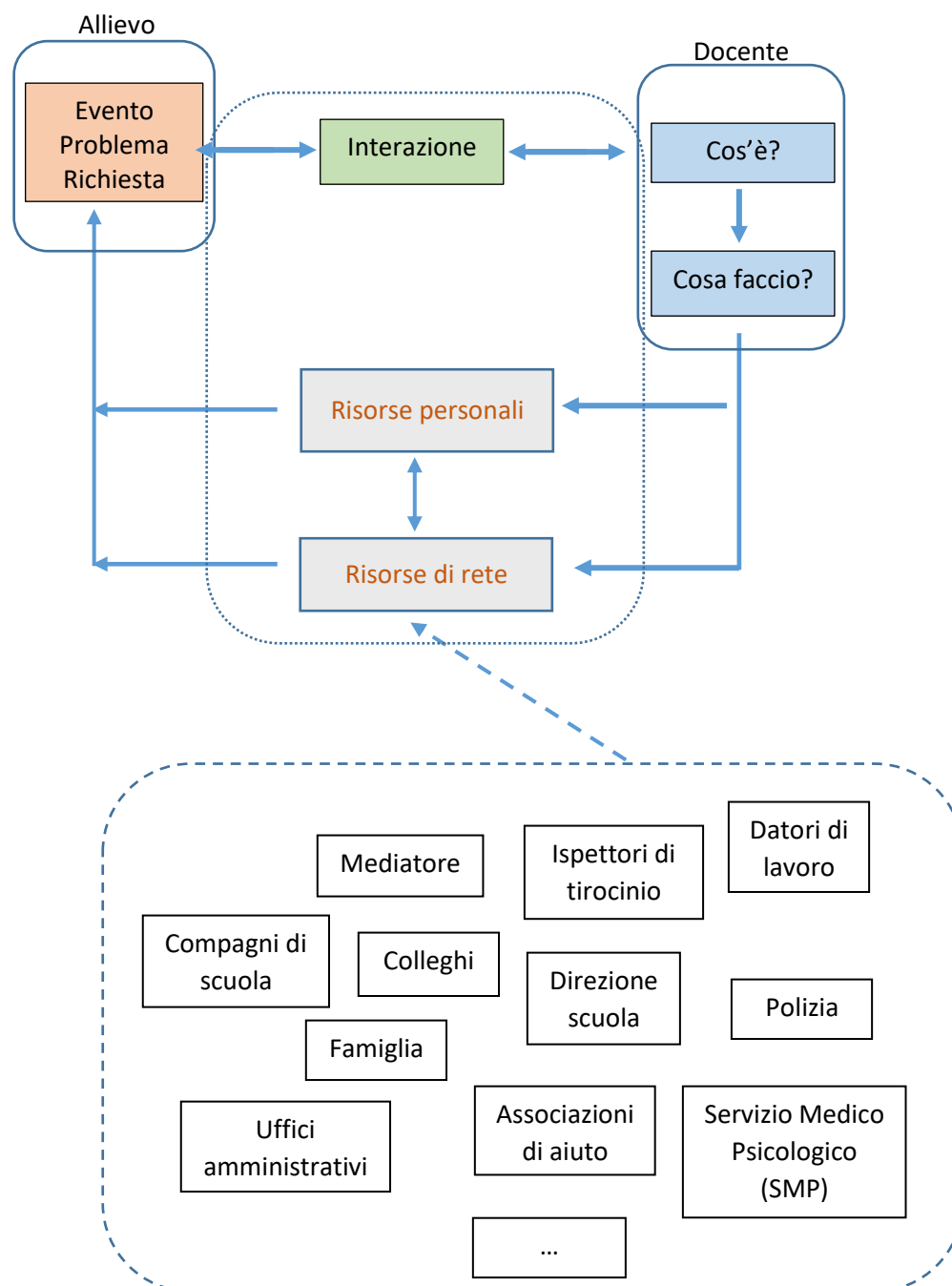
33. Mi sento stressato/a.

☐ mai	☐ raramente	☐ qualche volta	☐ spesso	☐ sempre
------------------------------	------------------------------------	--	---------------------------------	---------------------------------

Dopo ogni blocco di domande è stato inserito uno spazio per osservazioni libere.
I titoli qui indicati per ogni blocco di domande non erano visibili agli allievi.

Allegato 2 – Schede intervista docenti

Schema guida all'intervista



Scheda per protocollo intervista

Autrice/Autore	Sheila Pongan o Roberto Caruso
Luogo e data	CPT Mendrisio,

Intervistato/a	
Materia insegnata (CPT Me)	
Mansioni particolari	
Docenze di classe (CPT Me)	
Nr. di classi (CPT Me)	
Nr. allievi (CPT Me)	
Anni insegnamento	
Ore d'insegnamento con le singole classi (CPT Me)	
Rapporto di impiego %	
Figure con cui media (CPT Me)	
Tipologia di intervento	
Frequenza interventi (CPT Me)	
Principi da cui muove	
Carico percepito	
Altro	
Osservazioni	

Allegato 3 – Messaggio 8190, 21 settembre 2022, DECS

Messaggio

numero

8190

data

21 settembre 2022

competenza

DIPARTIMENTO DELL'EDUCAZIONE, DELLA CULTURA E DELLO SPORT

Rapporto sulla mozione dell'11 aprile 2022 presentata da Giorgio Fonio e Maddalena Ermotti Lepori "Creazione di un fondo per aiutare apprendisti con comprovate difficoltà finanziarie in situazione d'emergenza"

Signora Presidente,
signore e signori deputati,

la mozione in oggetto chiede al Consiglio di Stato di creare un fondo dal quale le sedi scolastiche possano attingere in caso di comprovate difficoltà finanziarie dei propri allievi, in particolare per il settore della formazione professionale.

I mozionanti motivano questa richiesta indicando che da tempo nell'ambito della formazione professionale diversi insegnanti aiutano, attingendo a risorse personali, apprendisti che si trovano in difficoltà finanziarie a causa di situazioni impreviste o dovute al deterioramento repentino di una situazione già precaria. In particolare, nella mozione si citano aiuti necessari nell'immediato, nell'attesa che la situazione si assesti e/o che i vari organi di sostegno presenti sul territorio si attivino per coprire piccole spese di vario tipo (acquisto di libri e altro materiale scolastico, pagamento della tassa scolastica, pagamento del biglietto del treno per venire a scuola o tornare a casa, del pranzo in mensa ecc.). Tra i motivi sono citate situazioni transitorie dovute all'allontanamento dalle famiglie, alla morte di un genitore e ai ricorsi in ambito di migrazione.

Le difficoltà finanziarie degli allievi sono un tema che negli ultimi anni, in particolare a seguito della pandemia di Covid-19, è stato oggetto di altri atti parlamentari. Si richiamano segnatamente la mozione 4 maggio 2020 presentata da Massimiliano Ay e Lea Ferrari "Sosteniamo le studentesse e gli studenti colpiti dagli effetti economici della pandemia!" e la petizione consegnata il 24 giugno 2020 "Il Governo intervenga per sostenere finanziariamente gli studenti in difficoltà!", sui quali il Consiglio di Stato si è espresso con il messaggio governativo n.7843 dell'8 luglio 2020.

Nel nostro Cantone la persona o la famiglia che si trova in difficoltà finanziarie può far capo a prestazioni sociali previste dalla Legge sull'armonizzazione e il coordinamento delle prestazioni sociali (Laps). Nello specifico dei costi legati alla formazione, la volontà di favorire l'accesso tramite gli aiuti allo studio alla formazione scolastica e professionale postobbligatoria, nonché al perfezionamento e alla riqualificazione professionali, è ancorata nella Legge sugli aiuti allo studio (LAST). Quest'ultima ha infatti l'obiettivo di permettere a tutti coloro che hanno le potenzialità e le capacità, ma si trovano in una situazione economica precaria, di iniziare e concludere la formazione.

A complemento di queste prestazioni cantonali vi è inoltre una rete di enti pubblici, in particolare Comuni, e di enti privati (associazioni, fondazioni ecc.) che assicurano aiuti puntuali e consulenze specialistiche, ad esempio nel campo della prevenzione all'indebitamento e della gestione del budget familiare.

Per le spese di trasporto diversi Comuni prevedono aiuti e sussidi per il trasporto pubblico per giovani e adulti. Nello specifico degli apprendisti in azienda, il Fondo cantonale per la formazione professionale partecipa inoltre, nella misura del 40%, alle spese d'acquisto dello speciale abbonamento annuale arcobaleno denominato "appresfondo".

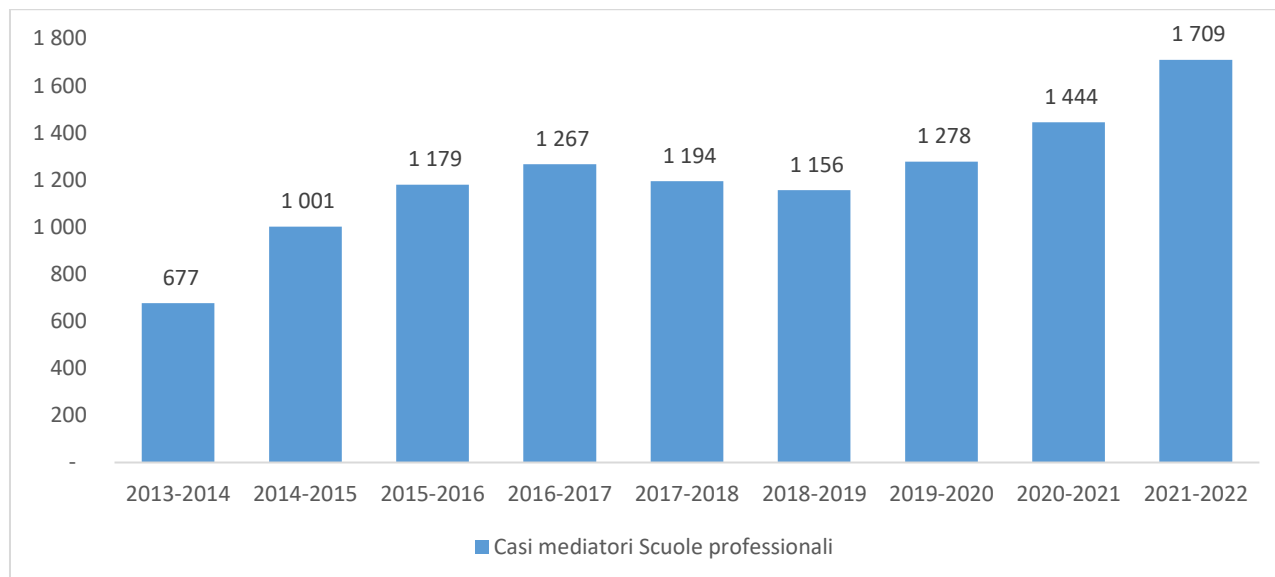
Per sostenere puntualmente e in modo mirato persone in situazione di particolare disagio economico di carattere temporaneo, presso alcuni Comuni è possibile richiedere un aiuto finanziario puntuale anche per attività legate alla formazione (p.e. per le uscite di studio).

Sono inoltre attualmente 70 i Comuni che dispongono di un servizio sociale comunale. L'operatore sociale comunale è un riferimento per i cittadini (persone sole, famiglie o gruppi) e ha lo scopo di accogliere, ascoltare, informare, esaminare eventuali problematiche, proporre delle soluzioni condivise, oppure orientare l'interessato verso altri servizi più competenti o specifici.

A fronte di questo importante dispositivo di aiuti finanziari e della rete di enti pubblici e privati che in Ticino intervengono a sostegno di persone in situazioni di bisogno e al fine di valutare la dimensione del fenomeno esposto dai mozionanti, il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) ha svolto un approfondimento partendo dai rapporti annuali delle attività dei mediatori e mediatrici nelle scuole professionali e successivamente interpellando le Direzioni scolastiche dei centri professionali e delle scuole medie superiori.

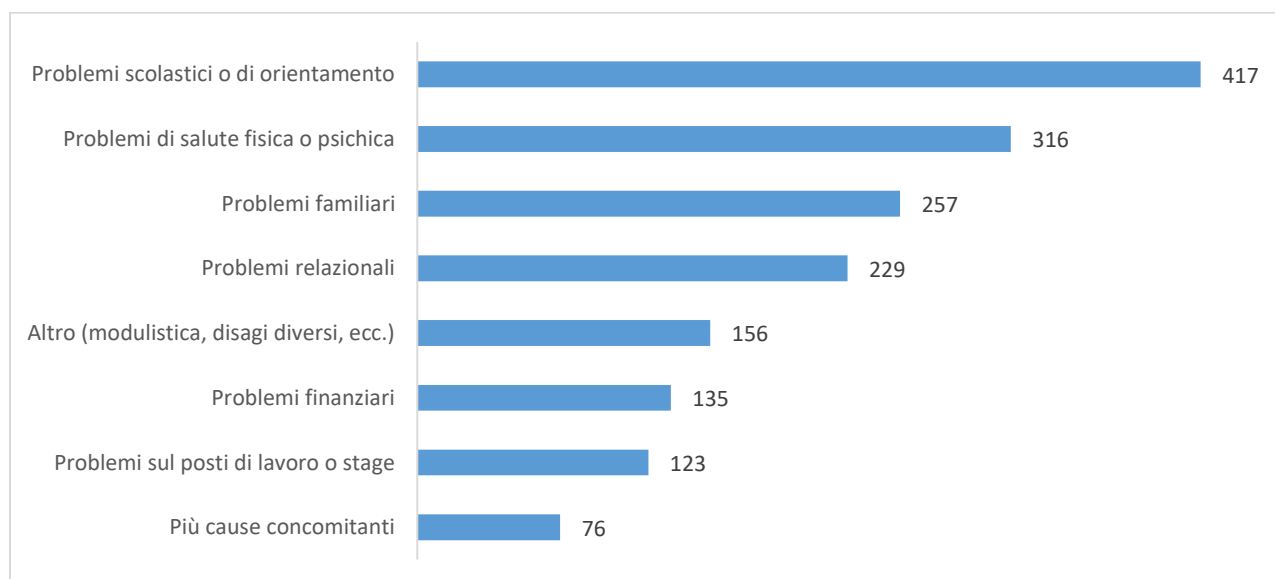
Nelle sedi scolastiche postobbligatorie del nostro Cantone il benessere e i bisogni degli allievi e apprendisti è osservato con molta attenzione. A partire dall'anno scolastico 1988/1989 è stato introdotto in ognuno degli allora cinque istituti tecnici professionali (Bellinzona, Biasca, Locarno, Mendrisio e Trevano) il servizio dei docenti-mediatori. Dal 1997/1998 questo servizio è stato progressivamente esteso agli altri centri professionali e dal 2018/2019 anche alle scuole medie superiori.

I mediatori sono docenti della sede che quotidianamente sono a disposizione per ascoltare e aiutare le persone in formazione che incontrano difficoltà di ordine scolastico, personale o professionale. Il ruolo del docente-mediatore consiste nell'ascoltare gli apprendisti e gli allievi in difficoltà, cercare con loro una soluzione e mettere in atto tutto quanto è possibile per risolvere il problema, se necessario facendo capo a una consultazione esterna o facendo ricorso a enti specialistici pubblici o privati. Gli interventi possono essere individuali, di gruppo o per classi o gruppi di classi. I docenti-mediatori sono quindi antenne privilegiate che possono rilevare i bisogni dei giovani, non solo in ambito scolastico, ma in generale su tutti gli aspetti che riguardano la vita personale e professionale. Negli anni questo servizio ha conosciuto uno sviluppo importante, a conferma della sua validità e dell'interesse da parte dei giovani di poter contare su uno spazio di ascolto e consiglio. Nell'anno scolastico 2021/2022 1'709 apprendisti/e dei centri professionali hanno fatto capo al sostegno dei docenti-mediatori, pari a circa il 15% del numero complessivo di persone in formazione del settore professionale. Il grafico 1 evidenzia come negli ultimi due anni vi è stato un importante aumento di casistica.

Grafico 1 evoluzione casi gestiti dai mediatori e mediatrici nelle scuole professionali in Ticino dall'anno scolastico 2013/2014 al 2021/2022

Fonte: rapporto attività di mediazione nelle scuole professionali anno 2021/2022, Divisione della formazione professionale (DFP)

I motivi che portano un/a giovane a ricorrere al sostegno del docente-mediatore sono diversificati. Il grafico 2 presenta le cause d'intervento individuate per l'anno scolastico 2021/2022. Tra i motivi più frequenti vi sono i problemi scolastici o di orientamento (417 casi), di salute (316 casi) o familiari (257 casi). Per 135 casi (circa l'8% del totale) il ricorso al docente-mediatore è stato determinato da problemi finanziari, non legati ad altre problematiche.

Grafico 2 Motivi del ricorso al sostegno dei docenti mediatori e mediatrici nelle scuole professionali in Ticino nell'anno scolastico 2021/2022 (totale 1'709 casi)

Fonte: rapporto attività di mediazione nelle scuole professionali anno 2021/2022, (DFP)

I docenti-mediatori lavorano in stretto contatto con il corpo docente e le direzioni scolastiche.

Per questo motivo, tra luglio e agosto 2022, tutte le direzioni del settore postobbligatorio (licei, Scuola cantonale di commercio e centri professionali) sono state interpellate con alcune domande puntuali sulle richieste di aiuti finanziari da parte di allievi e apprendisti.

Nell'ultimo anno scolastico tutte le sedi che hanno risposto al questionario (17 su 22) hanno ricevuto almeno una richiesta di aiuto finanziario da parte dei loro allievi.

Le cause più ricorrenti alla base delle richieste sono state la precaria situazione finanziaria familiare, i conflitti o gli allontanamenti familiari e l'attesa di aiuti sociali. Le spese all'origine delle richieste sono state, in ordine di frequenza, quelle connesse con i costi delle uscite scolastiche, quelle legate all'acquisto di materiale scolastico o di titoli di trasporto e quelle inerenti al pagamento di una tassa scolastica; più rare le richieste inerenti all'acquisto di beni primari o al pagamento di fatture arretrate.

Nella maggior parte dei casi la scuola è intervenuta facendo da tramite verso associazioni, fondazioni o servizi sociali, oppure condonando o rateizzando la spesa.

La maggior parte delle direzioni scolastiche sottolinea come in caso di bisogno la scuola (docenti-mediatori e direzione) già oggi fornisca una consulenza e dei contatti utili al sostegno nelle singole problematiche per aiuti finanziari. Alcune scuole collaborano anche in modo diretto con singole Fondazioni e con enti pubblici che possono intervenire con misure puntuali o con una presa a carico più generale.

In merito all'esigenza di rafforzare l'attuale dispositivo per aiuti di ordine finanziario, le direzioni scolastiche hanno espresso bisogni differenziati. Per alcune vi è la necessità di conoscere maggiormente la rete di enti pubblici e privati che possono intervenire a sostegno dei giovani con problematiche finanziarie; alcune hanno espresso scetticismo quanto alla possibilità di assumersi compiti che non rientrano nelle attività della scuola e dei docenti; due sedi di centri professionali ritengono utile la creazione di un piccolo fondo d'intervento per casi puntuali, per consentire al docente mediatore di agganciare adeguatamente il/la giovane e di focalizzare il suo intervento sulla necessità di attivare gli aiuti previsti dal sistema sociale che permettono di evitare questo genere di urgenze; nei licei si evidenzia la problematica dei costi delle gite scolastiche, soprattutto quelle di maturità, poiché vi sarebbero allievi che rinunciano a partecipare all'uscita pur sapendo della possibilità di un finanziamento che copre metà delle spese (alcune classi particolarmente solidali valutano la possibilità di accorciare la durata delle uscite, ma questo non avviene sempre).

In base all'approfondimento svolto si reputa che le direzioni scolastiche, rispettivamente i docenti-mediatori, siano già in grado di rispondere alla maggior parte delle richieste di aiuto finanziario degli studenti e apprendisti in modo appropriato, attivando la rete dei contatti e servizi specialistici. Tenuto conto che le scuole non dispongono di una piccola cassa e che per alcuni limitati casi un intervento diretto potrebbe essere una soluzione più snella e efficace, il Consiglio di Stato ritiene adeguato creare un piccolo fondo (deposito), gestito dalla direzione DECS, atto a rifondere alle Direzioni scolastiche del settore del postobbligo gli aiuti accordati a studenti e apprendisti che necessitano un aiuto finanziario puntuale urgente che non può essere soddisfatto da altri enti o in modo autonomo dalla scuola. Non sussistendo una base legale e ritenendo inutile crearne una ex novo, il deposito, immaginato di poche migliaia di franchi, sarà alimentato da fondi privati (fondazioni con scopi sociali) ai quali si aggiungeranno importi paritari da parte di fondi pubblici. Considerato che vi sono numerose fondazioni che già ora assicurano un importante e

generoso impegno nel mondo della formazione e dell'aiuto sociale, la direzione DECS proporrà loro di partecipare alla costituzione di questo deposito con un versamento iniziale di fr. 2'000. -, che potrebbe essere reiterato ogni 2 o 3 anni, a dipendenza dell'evoluzione delle richieste. Ogni quota versata da una singola fondazione senza scopo di lucro verrà raddoppiata tramite fondi gestiti dal Cantone (Fondo Swisslos o Fondo Papa). Il partenariato tra pubblico e privato è in questo senso un valore aggiunto e prezioso, anche nel poter gestire queste piccole situazioni, che la scuola è chiamata ad affrontare intercettando le esigenze di una popolazione scolastica sempre più variegata. Si prevede la creazione di un regolamento che definirà le modalità di richiesta, i potenziali destinatari e le prestazioni riconosciute.

Tenuto conto di quanto precede lo scrivente Consiglio ritiene la mozione accolta. Al termine dell'iter d'esame dell'atto parlamentare si procederà come indicato più sopra.

Vogliate gradire, signora Presidente, signore e signori deputati, l'espressione della nostra massima stima.

Per il Consiglio di Stato

Il Presidente: Claudio Zali

Il Cancelliere: Arnoldo Coduri